PROBLEMORIENTIERTER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT

Versuch einer Synkrise des Unterrichtsfaches Psychologie in der Sekundarstufe II

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund

vorgelegt von
UDO KITTLER
aus Dortmund
1978

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0015

PROBLEMORIENTIERTER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT

Versuch einer Synkrise des Unterrichtsfaches Psychologie in der Sekundarstufe II

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in
Dortmund

vorgelegt von
Udo Kittler
aus Dortmund

1978

Referenten: Prof. Dr. Maria Dorndorf
Prof. Dr. Klaus Bräuer
Prof. Dr. Rudolph Hülshoff

Tag der mündlichen Prüfung: 13. Januar 1978

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Allen, die dazu beigetragen haben, daß ich diese Arbeit verwirklichen konnte, sage ich herzlichen Dank: Meiner Lehrerin, Frau Prof. Dr. Maria Dorndorf, für ihre unermüdliche Bereitschaft, das Forschungsvorhaben von Anfang an zu unterstützen, zu fördern und alle anfallenden Probleme zu besprechen. Aus diesen Gesprächen konnte ich immer wertvolle, motivierende und richtungsweisende Impulse gewinnen. Ich danke auch Herrn Prof. Dr. Klaus Bräuer und Herrn Prof. Dr. Rudolph Hülshoff für ihre stete Gesprächsbereitschaft und wichtigen Hinweise. Frau Dipl.-Psych. Maria Heinz aus Neukirchen/Saar gilt mein besonderer Dank für die freundliche Bereitstellung ihrer eigenen lehrplantechnischen Unterlagen und ihren Erfahrungsaustausch, den sie mir großzügig gewährte. Ferner danke ich Herrn Dr. Heinrich (Köln), Herrn Dipl.-Psych. Keller (Hamburg) und Herrn Dipl.-Psych. Hermsen (Bielefeld) für die Offenheit, mit der sie mündlich oder schriftlich zu meiner Forschungsproblematik Stellung nahmen. Mein Dank gilt auch den Schulleitern im Schulversuch „Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe", die im Rahmen ihrer gesetzlichen Möglichkeiten meine Fragen beantwortet haben. Letztlich gilt mein herzlicher Dank meiner Frau Ursula Kittler-Erger und Herrn Karl Erger, die bei der Fertigstellung des Manuskriptes wertvolle Hilfe geleistet haben.

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

Seite

Einleitung 1

1. Teil: DER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT IN SEINER GESCHICHTLICHEN ENTWICKLUNG 11

Vorbemerkungen..... 12

1. Die Zeit der vorempirischen Psychologie..... 13

1.1 Vorgeschichte: Psychologie als Lehrinhalt des Philosophieunterrichts..... 14

1.11 Albert von Bollstädt (ALBERTUS MAGNUS)... 15

1.12 Lehrbücher der Psychologie: MELANCHTHON, GOCLENIUS..... 16

1.13 Die Kursächsische Landesschulordnung von 1773 (J.A. ERNESTI, 1707-1781..... 17

1.2 Gegner des Psychologieunterrichts..... 19

1.21 WILHELM v. HUMBOLDT..... 19

1.22 FRIEDRICH AUGUST WOLF(1759 - 1824)..... 20

1.23 JOHANNES WILHELM SÜVERN..... 21

1.3 Psychologieunterricht im Rahmen der philosophischen Propädeutik..... 22

1.31 HEGEL und seine Schüler..... 22

1.32 Versuche zur Vereinheitlichung des Schulsystems durch SCHULZE..... 24

1.33 Bildungsinhalte der Psychologie..... 26

1.4 Die Reformkonferenzen..... 30

1.41 Geschichtlicher Überblick..... 30

1.42 Die Oktoberkonferenz von 1873..... 32

1.43 Die Dezemberkonferenz von 1890..... 34

2. Die Zeit der empirischen Psychologie..... 35

2.1 Der Niedergang der Philosophie in Deutschland. 35

2.11 Die wilhelminische Ära..... 35

2.12 Die kantische Kritik an der Schulphilosophie..... 37

2.13 Die philosophische Fakultät..... 39

2.2 Die Emanzipation der Psychologie..... 42
2.21 Der Wendepunkt: Wider den Logizismus in der Psychologie..... 42
2.22 Exemplum 1: Pädagogische Psychologie.... 46
2.23 Exemplum 2: Entwicklungspsychologie..... 48
2.3 Die Reform des Psychologieunterrichts von 1914..... 52
2.31 Die pädagogische Bewegung..... 52
2.32 LEHMANNs Lehrbuch der Philosophischen Propädeutik..... 56
2.33 Die Reformvorschläge von Wilhelm A.LAY.. 58
2.4 Die RICHERTsche Reform von 1925..... 61
2.41 GAUDIGs „Erziehung der werdenden Persönlichkeit"..... 61
2.42 RICHERTs Reform..... 62
2.43 Die Vertreibung der Psychologen aus Deutschland..... 66
3. Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg..... 69
3.1 Die Dekade der Restitution und Restauration (1945 - 1955)..... 70
3.11 Anknüpfungspunkte und Verlauf..... 70
3.12 Psychologie- und Philsophieunterricht in dieser Zeit..... 74
3.121 Bericht zur Lage der Psychologie.. 75
3.122 Bericht zur Lage des Philosophieunterrichts..... 78
3.123 Erste Frage: Psychologie sogar mit Volksschülern?..... 81
3.124 Zweite Frage: Kommt das „Psychologische Jahrhundert?..... 84
3.2 Die Dekade der Adaption und Expansion (1955 - 1965)..... 86
3.21 Allgemeine Darstellung und Kritik..... 86
3.22 Die Situation des Psychologieunterrichts..... 96
3.3 Die Dekade der Illusion und Revision (1965 - 1975)..... 101
3.31 Unruhige Jahre: Die Stellung des Gymnasiums..... 102

3.311 Ist das Gymnasium noch zu retten? 103
3.312 Die Neugestaltung der Oberstufe.. 105
3.32 Psychologieunterricht wird gymnasialfähig..... 111
3.321 Die Richtlinien für den Unterricht an Gymnasien in Niedersachsen, 1966..... 112
3.322 Pionierleistungen im Psychologieunterricht..... 114
4. Ausblick..... 119

2. Teil: DIDAKTISCHE ASPEKTE DES PSYCHOLOGIE-UNTERRICHTS 125
Vorbemerkungen..... 126
1. Theorien des Curriculums..... 127
1.1 Tendenzen der Curriculumforschung..... 127
1.11 Begriffsbestimmung: Lehrplan..... 128
1.12 Begriffsbestimmung: Curriculum..... 130
1.13 Lehrplan oder Curriculum?..... 132
1.14 Das Curriculum - Element..... 135
1.2 Hauptströmungen der Curriculumforschung in der BRD..... 137
1.21 Langfristige versus mittelfristige Curriculumforschung..... 138
1.211 ROBINSOHNs Modell der Situationsanalyse..... 139
1.212 Fächerorientierte Curriculumforschung..... 141
1.22 Zwei Projekte: LOT versus EBAC..... 147
1.221 Das entscheidungstheoretische Modell (LOT)..... 147
1.222 Das handlungstheoretische Modell (EBAC)..... 149
1.23 Operationalisierung versus Hermeneutik... 152
1.231 Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung..... 153
1.232 Unterrichtsplanung und Technologie: Lernplanung..... 157

1.24 Geschlossenes versus offenes Curriculum.. 163
1.241 Geschlossenes Curriculum..... 164
1.2411 Möglichkeiten..... 165
1.2412 Grenzen..... 168
1.242 Basiscurricula als offene Curricula 170
1.2421 Vorteile..... 170
1.2422 Gefahren..... 174
1.3 Versuch einer Synthese: Teiloffenes Curriculum 177
1.31 Definition Teiloffenes Curriculum (TOC).. 177
1.32 Wirkungskräfte im Teiloffenen Curriculum (TOC)..... 181
2. Psychologieunterricht im Rahmen des Teiloffenen Curriculums 185
2.1 Psychologieunterricht im Urteil von Pädagogikstudenten..... 185
2.11 Beschreibung der Stichprobe..... 187
2.12 Beschreibung des angewandten Fragebogens. 191
2.13 Untersuchungsergebnisse..... 196
2.131 Frage 1..... 197
2.132 Frage 2..... 199
2.133 Frage 3..... 202
2.14 Interpretation und Konsequenzen..... 208
2.2 Die Rolle des Psychologiefachlehrers..... 210
2.21 Wer unterrichtet Psychologie?..... 212
2.212 Befragung der Reform-Versuchs-Schulen 1976..... 214
2.213 Leitsätze für eine Prüfungsordnung für Psychologiefachlehrer der Sekundarstufe II..... 220
2.22 Die Gefahr der Entstabilisierung der Lehrerrolle..... 223
2.23 Erfahrungsberichte..... 229
2.231 Schulrätin Maria HEINZ, Neunkirchen/Saar..... 229
2.232 Dipl.-Psychologe Wolfgang KELLER, Hamburg..... 231
2.233 Dr. Hanns Chr. HEINRICH, Siegen.... 233

2.24 Der Spielraum des Psychologiefachlehrers..... 235

2.3 Zielvorstellungen des Unterrichtsfaches Psychologie..... 241

2.31 Aims oder Objectives?..... 242

2.32 Psychologieunterricht und Psychohygiene. 245

2.33 Information und Lebenshilfe als zentrale Aufgaben des Psychologieunterrichts.. 249

2.34 Lebenssituation und Leitideen..... 254

2.341 Die Individualpsychologie Alfred ADLERs als mögliche Lernzielquelle für den Psychologieunterricht..... 257

2.342 Leitidee 1: Der Mensch ist ein soziales Wesen..... 266

2.343 Leitidee 2: Der Mensch ist eine physiologische Frühgeburt..... 267

2.344 Leitidee 3: Der Mensch darf nie auslernen!..... 269

2.345 Leitidee 4: Diagnose eigenen Verhaltens..... 271

2.346 Leitidee 5: Konfliktlösungshilfe.. 273

2.347 Leitidee 6: Der Umgang mit dem ‚normalen' Menschen..... 276

2.348 Leitidee 7: Umgang mit dem ‚kranken' Menschen..... 277

2.349 Leitidee 8: Umgang mit dem ‚alternden' Menschen..... 279

3. Teil: LERNPLANUNG IM PSYCHOLOGIEUNTERRICHT 282

Vorbemerkungen..... 283

1. Die Theorie der Lernplanung..... 284

1.1 MÖLLERs Technik der Lernplanung..... 284

1.11 Die Lernzielsammlung..... 285

1.12 Die Entscheidungsproblematik..... 289

1.13 Formulierung und Beschreibung..... 290

1.14 Taxonomie..... 292

1.2 Strategie einer Lernplanung im Psychologieunterricht..... 293

2. Analyse vorhandener Psychologie-Curriculum-Elemente 300

2.1 Das Modell der Defizit-Analyse von Curricula (DAC) 301

2.2 Defizit-Analyse bestehender Curricula 305

2.21 Curriculum Gymnasiale Oberstufe Nordrhein - Westfalen, Psychologie 305

2.22 Lehrplan „Psychologie" Oberstufe Saar 317

2.3 Übersicht über curriculare Ansätze im Psychologieunterricht 344

3. Lernzielarbeit im Psychologieunterricht 347

3.1 Entscheidung über Art der Lernziele 347

3.11 Lernziele im teiloffenen Curriculum 347

3.12 Das Problem der Operationalisierung 350

3.13 Entscheidung für Grobziele 355

3.2 Quellen für Lernziele im Psychologieunterricht 358

3.3 Beispiel einer Lernzielsammlung für den Psychologieunterricht 370

3.31 Inventarisierung 372

3.32 Formulierung 374

3.321 Schwierigkeiten 374

3.322 Lernziele als Sinneinheiten 377

3.323 Beispiele für Lernzielformulierungen 381

3.4 Ordnung 390

4. „Konflikt und Entscheidung" als Thema für den problemorientierten Psychologieunterricht 394

4.1 Suche nach einer Unterrichtsstrategie 394

4.2 Entwicklung des Modells 396

4.3 Der Lehrentwurf 399

4.31 Analyse der Zielgruppen (Adressatenanalyse) 399

4.311 Entwicklungspsychologische Bedingtheiten - Adoleszenz 399

4.312 Die besondere psychologisch-soziologische Situation der Adressaten 401

4.313 Die lernpsychologischen Voraussetzungen der Gruppe 403

4.32 Didaktische Analyse (Struktur des Gegenstandes..... 404

4.321 Der didaktische Kontext des Unterrichtsgegenstandes..... 404

4.322 „Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Schüler..... 406

4.323 „Problemlösen" als lernstoffadäquate Lernbedingung..... 406

4.33 Lernzielanalyse..... 408

4.34 Analyse der Methoden (Dynamik der Methoden)..... 411

4.35 Unterrichtsverlaufsplanung..... 415

Zusammenfassung..... 417

A n h a n g 421

1. Literaturverzeichnis..... 422

2. Vereinbarung..... 437

3. Lebenslauf und Bildungsgang..... 438

E I N L E I T U N G

Als im Januar 1975 das Düsseldorfer Lehr- und Forschungsinstitut für Psychoanalyse durch den Präsidenten der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP), G. AMMON, eröffnet wurde, fielen harte Worte der Kritik gegenüber der katastrophalen Versorgung von rund sechs Millionen Menschen in der Bundesrepublik, die seelisch erkrankt waren.[1] Als Gründe für diesen Mißstand wurden neben der ungenügenden fachärztlichen Versorgung in Bund und Ländern vor allem die Ignoranz beim öffentlichen Gesundheitswesen, starker Widerstand der Krankenkassen und das weit verbreitete Vorurteil „Menschen, die einen seelischen Knacks erlitten haben, sind verrückt und damit nicht gesellschaftsfähig; sie gehören somit in eine schön zugeschlossene Anstalt" angeführt.[2]

Nach Angaben der DAP leidet jeder zweite Patient, der zu einem Arzt kommt, an psychosomatischen Erkrankungen.[3] Ängste und Depressionen beeinflussen oder lähmen immer stärker die menschlichen Aktivitäten. Bis heute hat sich dieser schlechte Allgemeinzustand unseres Volkes nicht gebessert. Die Massenmedien greifen diese Tatsache auf und schlagen Alarm.[4] In dem gleichen Zusammenhang wirft man der Psychologie als Wissenschaft Versagen vor.[5] In der Tat sprechen die steigenden Selbstmordziffern für eine bedenkliche gesellschaftliche Entwicklung. Die Zukunft unserer Jugendlichen ist alles

---

1. AUS DER MARK, Helmut: Jeder zehnte Bundesbürger ist psychisch bereits „tot", in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung (WAZ), vom 20.1.1975, Essen - Dortmund, 1975
2. vgl. ebenda
3. vgl. ebenda
4. AFFEMANN, R.: Alarm im Seelenhaushalt, Stuttgarter Zeitung vom 6.8.1977, Stuttgart 1977, S. 49
5. TAENI, R.: Die unerkannte Angst - Bisher hat die Psychologie versagt, in: Deutsche Zeitung, Nr. 16 vom 11.4.1975, S. 11

andere als positiv. Die Sorgen um ihre Ausbildung, der Lei - stungsdruck durch den Numerus Clausus und die Angst vor Versagen treiben schon Kinder in Depressionen. Gerade der Schülerselbstmord hat bedenkliche Ausmaße angenommen, die Flucht in Drogen und Alkohol ebenfalls. In diesem Jahr (1977) rechnet man bereits mit mehr als 500 Rauschgiftopfern. Ju - gendalkoholismus und -kriminalität sind untrügliche Zeichen einer bevorstehenden katastrophalen Entwicklung.

Angesichts dieser erschreckenden Tatsachen stellt sich die Frage, wo angefangen werden soll, diese negative Entwicklung noch rechtzeitig aufzuhalten? Kann dies nicht allein aus einer Neubesinnung über die erzieherischen Werte kommen? Muß nicht unsere materialistische, inhaltlos gewordene Welt und unser zielloses Zusammenleben von neuem durchdacht werden? Müssen dabei nicht solche Positionen berücksichtigt werden, die der Entfaltung einer gesunden und freien Persönlichkeit in jedem Individuum dienlich sind?

Der Auftrag der schulischen Erziehung und Bildung muß angesichts der zunehmenden psychischen Erkrankungen[1] wieder lauten: Hilfe zum Leben! Schule muß heute stärker denn je „Lebenshilfe" bieten. Dabei rücken neue Fächer in den Vordergrund, weil die bisherigen Schulfächer diesem Anspruch allein nicht mehr gerecht geworden sind. Eine besondere Rolle fällt den Sozialwissenschaften (Psychologie, Soziologie, Philoso - phie, Pädadodik, Politologie) zu: Mit der Reform der Sekun - darstufe II hat man endlich die Türen aufgestoßen, die den Sozialwissenschaften den Zugang zum Gymnasium bisher mehr oder weniger verwehrten. Man wendet sich hilfesuchend an die

---

1. Schlagzeilen in der Presse deuten diesen Sachverhalt an:
   a) „Die psychiatrische Versorgung ist alarmierend", Ruhr-Nachrichten Dortmund, vom 7.12.1976
   b) „Schreckgespenst Depression", Ruhr-Nachrichten Dortmund, vom 26.11.1976
   c) „Jeder dritte Patient psychisch überbelastet", Ruhr - Nachrichten Dortmund, vom 2.6.1976
   d) „Alarmzeichen vor dem Abitur - Klassenkameraden werden zu Rivalen", Ruhr-Nachrichten Dortmund, vom 1.6.1976

Pädagogik, Soziologie und Psychologie als Fächer und erhofft sich so einen Ausweg aus dem pädagogischen Dilemma. Es scheint auch, als wolle man diesen Fächern einen gebührenden Platz einräumen. Im Hinblick auf das neue Unterrichtsfach Psychologie, um das es in dieser hier vorgelegten Arbeit geht, trügt jedoch der Schein:

Kaum ist die Reform der gymnasialen Oberstufe per Beschluß der ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) vom 7. Juli 1972 in Aussicht gestellt („Vereinbarungen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" = Frankfurter Vereinbarung), da häufen sich in den folgenden Jahren die Schwierigkeiten und Konflikte gerade wegen dieser Reform. Die Frankfurter Vereinbarung (FV) wurde von ihren Verfassern als konsequente Fortsetzung der Reformpolitik (Schwerpunkt: Gymnasium) betrachtet.[1] Unter Bezugnahme auf die früheren Abkommen und auf die Studie (Empfehlung) der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates aufbauend, werden als herausragende Ziele der FV genannt:

- Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II
- Veränderung der Organisationsformen
- Curriculare und organisatorische Zusammenarbeit von Gymnasien und berufsbildenden Schulen langfristig
- Beibehaltung der allgemeinen Hochschulreife
- Differenzierung der Leistungsanforderungen: Grundkurse und Leistungskurse
- Intensive Vorbereitung wissenschaftlichen Arbeitens
- Einführung neuer Fächer: Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Rechtskunde, Geologie,...[2]

Gerade wegen der Art und Weise, wie das zuletzt umschriebene Ziel in der erwähnten Vereinbarung seinen Niederschlag findet, ist m.E. ein Indiz für eine nachteilige Behandlung der Psychologie im Rahmen dieser Reform. Die Vereinbarung lautet exakt:

---

1. vgl. Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministers für Wissenschaft und Forschung (=GemAB) des Landes NW 2/1973, Bek. des Kultusministers vom 17.1.1973, Düsseldorf 1973, S. 62 ff
2. vgl. GemAB 2/1973, S. 66 (Hervorhebung von mir)

„6.2 Besonders im Wahlbereich können mit Genehmigung der zuständigen Unterrichtsverwaltung neue Fächer in das Fächerangebot aufgenommen werden: Pädagogik, Psychologie, Soziologie, ..."[1]

Hier scheint mir der Standpunkt der Kultusminister gegenüber solch wichtigen Fächern (Pädagogik, Psychologie, Soziologie) zu zaghaft zu sein. Es hat den Anschein, als wolle man die Relevanz dieser Fächer für die Persönlichkeitsentfaltung der Gymnasialschüler nicht so recht akzeptieren. Meine Besorgnis wird verstärkt durch die Meinung des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen, der in dem später erschienenen Curriculum ‚Psychologie' über die Relevanz dieser Wissenschaft für die Gesellschaft schreibt: „Die Relevanz der Psychologie für unsere Gesellschaft scheint unbestreitbar..."[2] Hätte es hier nicht besser und richtiger heißen müssen: „Die Relevanz der Psychologie für unsere Gesellschaft ist unbestreitbar"? Durch eine solche Formulierung wäre einiges klarer geworden. Die sogenannte „Scheinrelevanz" der Psychologie mag nach Ansicht der Kultusbehörden auch darin begründet sein, daß die Psychologie als Wissenschaft kein einheitliches System anzubieten hat. Muß das aber ein Defizit sein? Ist es nicht gerade gut, daß eben in der Psychologie die Meinungsvielfalt und Systempluralität für eine Belebung dieser Wissenschaft sorgt, eben weil viele Schulen miteinander konkurrieren? Allerdings stimme ich dem Kultusminister zu, daß Psychologieunterricht mehr als bloße Wissensvermittlung sein muß.[3] Unterricht in Psychologie ist in weit größerem Maße als andere Fächer erzieherisch wirksam, da persönliche Bereiche des Schülers und des Lehrers tangiert und nicht selten Emotionen geweckt werden.[4]

---

1. GemAB 2/1975, S. 66 (Hervorhebungen von mir.)
2. Kultusminister NW (Hrsg.): Schulreform NW Sekundarstufe II, Arbeitsmaterialien und Berichte, Heft 23: Curriculum Gymnasiale Oberstufe Psychologie, Ratingen, o.J., S. 7 (Hervorhebungen von mir)
3. KULTUSMINISTER NW(Hrsg. Curriculum Psychologie), S. 7
4. vgl. ebenda, S. 9

Aber es gibt m.E. auch weitere Indizien für die scheinbar oberflächliche Behandlung des neuen Unterrichtsfaches: Das Fach Psychologie wurde erst am 23.7.1974 durch einen „Nachtragserlaß" des Kultusministers NW (Runderlaß des KuMi NW vom 23.7.1974) in den Fächerkanon der Sekundarstufe II in diesem Bundesland aufgenommen, „nachdem Unterrichtsempfehlungen ... entwickelt worden sind, ..."[1] und unter folgende Bedingungen gestellt:

„1. Das Fach Psychologie wird dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zugeordnet (Anlage 1 zum Bezugserlaß)

1.1 Schüler, die das Fach Psychologie als Grund- oder Leistungsfach wählen, müssen ihre Pflichtbedingungen gemäß Ziffer 1.3.2 des Bezugserlasses vom 28. März 1973 erfüllen.

1.2 Inwieweit einzelne Kurse des Faches Psychologie aufgrund ihrer spezifischen Lernziele und Unterrichtsinhalte anderen Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes oder Fächern des sprachlich-literarischen Aufgabenfeldes oder des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeldes zugeordnet werden, entscheidet der Schulleiter auf Vorschlag der jeweils beteiligten Fachkonferenzen. Die entsprechende Zuordnung muß dem Schüler vor Beginn des Kurses bekanntgegeben werden."[2]

Es wäre logisch, wenn das Fach den Gesellschaftswissenschaften zugeordnet würde. Fraglich erscheint mir allerdings der Inhalt der Bestimmung 1.2, da sie die gesamte Entwicklung der Psychologie auf den Kopf stellt: War es doch das ungeheure Defizit der Psychologie, daß Jahrzehnte darum gestritten wurde, welcher etablierten Disziplin sie zuzuordnen wäre (der Philosophie, den Geisteswissenschaften, den Naturwissenschaften) und daher nicht jene Freiheit der Entwicklung entfalten konnte, die andere Wissenschaften längst hatten. Nun wird hier die Zuordnung dieser eigenständigen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplin zum einen einer nicht näher beschriebenen Fachkonferenz der jeweiligen Schule überlassen bzw. dem

1. GemAB 9/1974, Düsseldorf 1974, S. 509
2. ebenda, Hervorhebungen von mir

Schulleiter (Psychologieunterricht hängt letztendes vom Engagement interessierter Lehrer ab), und zum anderen wird gar in Erwägung gezogen, ob nicht Psychologie auch im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich oder sogar im sprachlich-literarisch-künstlerischen Bereich angesiedelt werden sollte. Es muß alles getan werden, um diese Entwicklung zu verhindern. Wenn man von der Notwendigkeit des Psychologieunterrichts überzeugt ist, dann muß man ihm das Maß an Selbständigkeit einräumen, das zu seiner Stärkung in dieser neuen Position beiträgt. Eine solche Positionsbehauptung innerhalb des Gymnasiums wird angesichts fehlender Fachlehrer, nicht vorhandener Studiengänge für die Didaktik und Methodik des Faches Psychologie sowie noch nicht eingerichteter Lehrstühle und fehlender Bezirksseminare (Fachseminare, Fachleiterstellen) für die zweite Phase der Lehrerausbildung sehr schwer werden, aber sie muß von den engagierten Verfechtern eines selbständigen, den gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldern zugeordneten Unterrichtsfaches Psychologie durchgestanden werden, wenn dies Fach nicht wieder -wie schon so oft in seiner Geschichte- an der mangelnden Bereitschaft oder gar an dem Widerstand der Behörden scheitern soll. Das Beziehen einer eigenständigen Position befreit den Psychologieunterricht nicht von der Verpflichtung, auch Möglichkeiten fächerübergreifender Arbeit wahrzunehmen, um nicht von vornherein eingeengt zu werden. Die Selbständigkeit darf jedoch dabei nicht aufgegeben werden. Es muß auch betont werden, daß dieser Unterricht von Psychologiefachlehrern durchgeführt werden soll. Mit dieser Forderung nach Fachlehrern für das neue Fach wende ich mich bewußt gegen die Auffassung der Landesgruppe Nordrhein-Westfalen im Berufsverband Deutscher Psychologen e.V., die parallel zum Deutschen Richterbund die Erteilung des Unterrichts nur von Psychologen (Diplompsychologen) gewahrt wissen will.[1] Meines Erachtens müssen Studien-

---

1. vgl. Psychologische Rundschau, 3/1977, Göttingen 1977, S. 213

gänge für den Beruf des Psychologiefachlehrers (Facultas für Psychologieunterricht) eingerichtet werden. Zur Ansiedlung des Faches Psychologie in den verschiedenen Schulfächern, die mancherorts gewünscht wird, kann schon jetzt soviel gesagt werden: Die geschichtliche Darstellung soll zeigen, daß alle guten Ansätze in dieser Richtung immer wieder scheitern mußten, weil sie letztlich die Grundfrage aufwarfen: Ist die Psychologie eine eigenständige Disziplin, die Anspruch auf unterrichtliche Verwirklichung in der Sekundarstufe II hat oder nicht? Psychologieunterricht kann dazu beitragen, daß die negative Beantwortung dieser Frage allmählich abgebaut wird und eine entsprechende Einstellungsänderung auf lange Sicht erwartet werden kann. Zwei Meinungen mögen das Gesagte abschließend unterstützen:

Angesichts der Tatsache, daß es keinen Konsens mehr gibt über einen allgemeinen Bildungsbegriff, schreibt Werner KRAUSS in seinem Aufsatz „Psychologie in der Schule - fächerübergreifend":

> „Trotzdem wird sich, wer immer noch ein zentrales Bildungsthema in der Schule will, erneut dem Menschen zuwenden müssen, auch wenn er kein fertiges Menschenbild mehr anbieten kann und mag. Und dazu müßte er eben jene Disziplin für die Schule aktivieren, deren Thema der Mensch ist."[1]

Thema des Psychologieunterrichts ist der Mensch, denn

> „wenn die Schule den Anspruch erhebt, auf das Leben vorzubereiten, darf sie zentrale Probleme, mit denen jeder Mensch konfrontiert wird, nicht ausklammern."[2]

Psychologieunterricht in diesem Sinne kann nur problemorientiert sein, d.h. die Probleme der Betroffenen (Schüler) sowie allgemeine Lebensprobleme der Umwelt erhalten die didakti -

---

1. KRAUSS, Werner: Psychologie in der Schule - fächerübergreifend, in: Die höhere Schule, Problematik und Diskussion, IV/1972, Düsseldorf 1972, S. 22
2. NOLTING, H.P.: Psychologie in der Schule - Vorschläge und Bedenken eines Psychologen, in: Die höhere Schule, Problematik und Diskussion IV/1972, Düsseldorf 1972, S.26

sche Funktion der Lehrstoff-Auswahl. Mit dem Thema dieser Arbeit („Problemorientierter Psychologieunterricht") soll daher ein Standpunkt bezogen werden, der über einen bloßen Enzyklopädismus hinausgehen möchte und als zentrales Anliegen des Psychologieunterrichts „Lebenshilfe" versteht.

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit wird durch die Absicht verdeutlicht, eine Synkrise anzufertigen. Sie soll neben dem Versuch einer ersten Bestandsaufnahme vor allem dazu anregen, daß sich die Forscher im Wissenschaftsbereich der Psychologie viel intensiver mit der didaktischen Herausforderung an ihre Disziplin auseinandersetzen. Sie soll weiterhin Begründungszusammenhänge für die Notwendigkeit dieses neuen Unterrichtsfaches aufzeigen und die Hypothese von der „Psychologie als Lebenshilfe" verifizieren. Das ganze Vorhaben soll auch dadurch unterstrichen werden, daß ich versuchen werde, einen eigenen reflektierten didaktischen Standort als möglich denkbaren zur Diskussion zu stellen. Natürlich ist eine solche Position von vornherein leichter angreifbar und der Kritik viel eher ausgesetzt. Jedoch ließ ich mich von Fragen der Praktikabilität und Transparenz, der Realisier - barkeit und des Arbeitsaufwandes leiten, mit dem Ziel, einen ersten Schritt auf dem Weg zu einer umfassenden Unterrichtssystematik, genauer: zu einer „Didaktik des Psychologieunterrichts" zu gehen. Darin enthalten ist die Bitte an alle pädagogisch interessierten Psychologen, im Wissenschaftsbereich der Psychologie eigeninitiativ zu werden und eine selbständige Forschungsrichtung „Psychologieunterricht" zu begründen, damit nicht zu spät entsprechende Angebote an Schüler (Unterricht), Studenten (Studiengang) und Lehrer (Weiterbildung) ergehen. Dann, so meine ich, könnte Psychologie den schweren Vorwurf des Versagens, der ihr häufig gemacht wird, mit Recht widerlegen.

Das Thema der Arbeit wirft drei Problemkreise auf, denen jeweils ein Teil gewidmet werden soll:

Im ersten Teil soll die geschichtliche Entwicklung des Unterrichtsfaches Psychologie anhand eingehender Quellenforschung dargestellt werden. Dabei soll auf die Darstellung der Geschichte des Faches in anderen Institutionen (z.B.: frühere Lehrerseminare, Fachschulen, Fachschulen der Bundeswehr, Universität) verzichtet werden und nur die Entwicklung im Gymnasium berücksichtigt werden. Gelegentliche Exkurse in den reinen Wissenschaftsbereich der Psychologie werden dabei wohl unvermeidlich sein. Ebenso soll die frühere enge Verbindung dieses Faches mit der Geschichte des Psychologieunterrichts durch diese Darstellung deutlich werden.

Der zweite Teil soll eine Klärung des didaktischen Standortes unter Hinzuziehung gegenwärtiger Curriculumtendenzen bringen. Ich werde dabei den Versuch unternehmen, die Position eines teiloffenen problem- und lernzielorientierten Fachcurriculums Psychologie zu beziehen, zu begründen und seine praktische Relevanz für den Psychologieunterricht zu überprüfen. Der Forderung moderner Curriculum-Theorien nach mehr Transparenz möchte ich bei diesem Vorhaben gerne Rechnung tragen. Bei dem Transfer der theoretischen Curriculumposition auf die Ebene „Unterricht" kann sowohl auf erste empirische Untersuchungen, auf eigene Unterrichtserfahrungen und auf Erfahrungsberichte von „Psychologiefachlehrern" zurückgegriffen werden. Unter dem Aspekt „Psychologieunterricht im Rahmen des Teiloffenen Curriculums" sollen vornehmlich folgende Fragen behandelt werden:

- Fragen zum Urteil von Pädagogikstudenten bezüglich des Unterrichts in Psychologie und seine Bedeutung für ihr Studium (eigene Untersuchung)
- Fragen und Probleme zur Rolle des Psychologielehrers (eigene Untersuchung und Erfahrungsberichte)
- Zielvorstellungen des Unterrichtsfaches Psychologie.

Im dritten Teil ist vorgesehen, einen rein praktischen Aspekt des problemorientierten Psychologieunterrichts abzuhandeln, nämlich <u>w i e</u> Lernzielarbeit (Lernzielgewinnung)

im Bereich der Lernplanung (MÖLLER) für den Psychologieunterricht aussehen kann. Hier können dann Fragen über etwaige schon vorhandene Lernzielquellen bzw. Curriculum-Elemente „Psychologieunterricht" genauso behandelt werden wie Probleme des Abstraktionsniveaus, der Formulierung, der Inventarisierung und Ordnung von Lernzielen. Die Planung einer Unterrichts-Einheit soll diesen Teil der Arbeit beschließen.

1. Teil

DER PSYCHOLOGIEUNTERRICHT IN SEINER GESCHICHTLICHEN ENTWICKLUNG

Vorbemerkungen

Die geschichtliche Entwicklung des Psychologieunterrichts zu beschreiben scheint angesichts des knappen Hinweises von FLÄMIG[1] ein hoffnungsloses Unterfangen zu sein. Er widmet der Geschichte dieses Faches nur einen Satz, aus dem hervorgeht, daß Psychologie im 18. Jahrhundert Lehrfach am Gymnasium war, und zwar bevor v.HUMBOLDT, WOLF und SÜVERN das Gelehrtenschulwesen in Preußen auf neuhumanistischer Grundlage ordneten. Aus der Kürze dieses Hinweises geht hervor, daß der Verfasser zumindest auf eine der zur Verfügung stehenden Quellen nicht genügend eingegangen ist: PAULSENs „Geschichte des gelehrten Unterrichts".[2] Sie gibt einen umfassenden Überblick über die Entwicklungsgeschichte des Gymnasialschulwesens bis zum Beginn des 1. Weltkrieges. Hier findet der aufmerksame Leser zwar knappe, aber entsprechende Hinweise über das Fach Psychologie und den philosophischen Unterricht. Andere Quellen erschließen uns W.A. LAY [3], Fr. BLÄTTNER [4] und W. HEHLMANN [5]. Folgt man diesen Darstellungen, so ergeben sich zwei große Zeitabschnitte, die analog zur Geschichte der Psychologie nach W. KEIL in die

---

1. FLÄMIG, J.: Psychologie als Unterrichtsfach, in: ROMBACH, H.(Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. III, Verlag Herder, Freiburg 1971, S. 367-368
2. PAULSEN, Fr.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Leipzig 1919(3), Bd. I, hrsg. LEHMANN, R.
3. LAY, W.A.: Reform des Psychologieunterrichts, verdeutlicht an Schülerarbeiten, Gotha 1914
4. BLÄTTNER, Fr.: Das Gymnasium, Heidelberg 1960(8)
5. HEHLMANN, W.: Geschichte der Psychologie, Stuttgart 1967(2)

Zeit der vorempirischen und der empirischen Psychologie eingeteilt werden können.[1] Hinzu kommt als dritter eigener Abschnitt die Zeit nach dem II. Weltkrieg.

Es soll hier nicht der Versuch gemacht werden, eine neue Geschichte der Psychologie zu schreiben. Viel mehr geht es um die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung eines neuen -aber doch eigentlich sehr alten- Unterrichtsfaches. Aus diesem Grunde kann ein solches Vorhaben nur einen Abriß geben. Allerdings worden -der Bildungsinhalt des Unterrichtsfaches „Psychologie" ruft dies hervor- psychologische Fragestellungen nicht ausgeklammert werden können. Das jedoch ist auch Wesen didaktisch-methodischen Bemühens, daß man das WAS des Unterrichts, den Kern oder Bildungsinhalt, auch in seiner geschichtlichen Entwicklung zu erforschen sucht.

1. DIE ZEIT DER VOREMPIRISCHEN PSYCHOLOGIE

Obwohl sie eine sehr lange Geschichte aufweisen kann, wird die Psychologie ja bekanntlich als junge Wissenschaft bezeichnet. Allerdings wurde sie seit ARISTOTELES („Über die Seele") nur als Teildisziplin der Philosophie aufgefaßt. Zwar entbehrte die Psychologie im Laufe ihrer weiteren Geschichte noch empirischer Grundlagen -das Seelenleben wurde mehr philosophisch-spekulativ betrachtet-, doch wurden

> „... grundlegende Gedankensysteme generiert, welche im Verlauf der Entfaltung der Psychologie als empirische Wissenschaft wichtige Wissenschaftsparadigmen und Forschungsstrategien bestimmten."[2]

Dies blieb dann etwa bis zur Zeit KANTs, jedoch brachte

---

1. KEIL, W.: Psychologie, in: ROMBACH, H.(Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. III, a.a.O., S. 364
2. ebenda

dieser lange Zeitraum mit großen historischen Umwälzungen auch eine Fülle psychologisch-spekulativer Ergebnisse.

1.1 Vorgeschichte: Psychologie als Lehrinhalt des Philosophieunterrichts

Bei den Griechen herrschte das einzige Bemühen, alle Wissenszweige, alles damals Erforschbare, der einen Wissenschaft PHILOSOPHIE zuzuordnen. Sie erkannten sehr bald die dem heutigen Denken immanente Auffassung von der Wechselwirkung der Wissenschaftsdisziplinen. Griechisches Denken und Wissenschaftsverständnis prägten in ausreichendem Maße unsere Kultur, unsere Wissenschaft, unsere Forschung. So wurden dann auch die Schulen im Mittelalter wegen ihrer Trägerschaft (Kirche und Klerus) Philosophenschulen (Lateinschulen). Hier las man vor allem aristotelische Schriften zur Philosophie.

1.11 Albert von Bollstädt (ALBERTUS MAGNUS)

Zur Verbreitung aristotelischen Schrifttums in Mitteleuropa tragen im ausgehenden 10. und beginnenden 11. Jahrhundert arabische und jüdische Denker bei.[1] Ihre Denkanstöße und Kommentare beeinflussen die Auseinandersetzungen mit den Lehren des Kirchenvaters AUGUSTINUS. Es kommt - vor allem im „psychologischen Denken" - zu Kompromissen zwischen aristotelischer und augustinischer Lehre. Der Ruf nach Erforschung des Gewissens und der Gesinnungen wird nicht nur von ABÄLARD, sondern auch von ALBERT VON BOLLSTÄDT erhoben: Der seit 1248 an der Ordensuniversität der Dominikaner in Köln unterrichtende Lehrer THOMAS VON AQUINs meint, seelische Sachverhalte könnten nur mit Empirie und Beobachtung erforscht werden[2], und die Methoden müßten vorurteilsfrei

---

1. vgl. HEHLMANN, W.(1967), S. 49
2. ebenda, S. 50

angewendet werden, denn

> „sei die Natur auch letztlich Schöpfung Gottes, so könne doch nicht jedes ihrer Glieder aus der Theologie abgeleitet werden."[1]

ALBERTUS MAGNUS versucht also, den Aristotelismus und den Empirismus zu verbinden. WUNDT und PETERSEN deuteten auf A. MAGNUS als Psychologen hin. HEHLMANN bezeichnet ihn als den ersten Verfasser einer Psychologie im mitteleuropäischen Raum[2] : Dabei versteht Albert von BOLLSTÄDT das Seelenleben als ganzheitliches Zusammenwirken von Wahrnehmen und tätigem Intellekt, da die Seele keinen Gegensatz zur leiblichen Person bilde, sondern sich mit ihr zu lebensvollem Wechsel - spiel verbinde.[3] Die von ihm abgefaßte Seelenlehre wurde in jener Zeit (13. Jahrhundert) gelehrt und von Köln aus weitergetragen, ebenso das aristotelische Schrifttum, das immer mehr aus dem Arabischen übersetzt wurde.

1.12 Lehrbücher der Psychologie: MELANCHTHON, GOCLENIUS

Die Kloster- und Domschulen bildeten ihre Schüler in den „septem artes liberales" aus. Darauf baute die Theologie als höchste Wissenschaft auf. Später wurde die Bildung, vor allem die philosophische, von den Universitäten übernommen. Dort erscheint auch die Psychologie als Fach im Kanon der artistischen Fakultät:

> „Die eigentliche Substanz des Unterrichts der artistischen Fakultät bildete die Philosophie: Logik, Physik, woran sich Naturkunde und Psychologie, und fernerhin auch die Methaphysik schließt, endlich Ethik und Politik."[4]

So schien es zunächst der Universität vorbehalten, Philo - sophie und mit ihr Psychologie zu lehren, aber durch den Einfluß der Reformation sowie des Humanismus erlangten auch die Lateinschulen des Mittelalters stärkere Bedeutung. Der

---

1. HEHLMANN, W.(1967), S. 50
2. ebenda
3. vgl. ebenda
4. PAULSEN, Fr.(1919), S. 34-35

Unterricht wurde erweitert:

> „zu dem Latein trat nicht bloß das Griechische, sondern auch Unterricht in Logik, Psychologie, Mathematik, Kosmologie und Physik." [1]

Die Reformation brachte gewaltige Umwälzungen in ganz Europa. Mit ihr begann die Konkurrenz der Geistesrichtungen der Scholastik und des Humanismus. PHILIPP MELANCHTHON (1497 - 1560) spürt dies als engster Mitarbeiter LUTHERs. Einer - seits steht er noch in der scholastischen Tradition, ander- seits ist er dem neuen Denken zugewandt. Er schreibt 1540 seinen „Commentarius de anima" und erläutert darin die aristotelische Schrift „Peri psychès" und versucht, sie durch thomistische Gedanken zu erweitern.

> „Gebraucht er in seinen Vorlesungen als erster das Wort Psychologie, so ist er auch einer der ersten, die in diesem Jahrhundert die Seele als einen wissenschaftlicher Behandlung würdigen Gegenstand betrachtet, ungeachtet der zahlreichen Thesen, die nur Fortführungen aristotelischer Lehrsätze sind: so die Lehre von den Sinneswahrnehmungen, dem Ge- dächtnis, den Seelenteilen und der Seelensubstanz." [2]

Durch sein unermüdliches Wirken schuf MELANCHTHON neue Universitäten und reorganisierte alte. Seine Schüler wurden teilweise Lehrer an diesen Hochschulen, teilweise unterrich- teten sie an den Gelehrtenschulen. Sein Geist, sein Denken, gab den Schulen für lange Zeit die Ausrichtung. Dadurch wirkte er auch auf dem Gebiet der Psychologie. Seine psycho-

---

1. LAY, W.A.(1914), S. 6
2. HEHLMANN, W.(1967), S. 58
   Zur Beantwortung der Frage, wer zuerst den Begriff der Psychologie eingeführt habe, gibt es unterschiedliche Hinweise: So schreibt HAGEMANN: „Rud. Goclenius führte zuerst die Bezeichnung ‚Psychologie' ein in seinem Werke: Ψυχολογία h.e. de hominis perfectione, anima et imprimis ortu(1594)." (vgl. HAGEMANN: Psychologie, ein Leitfaden für akademische Vorlesungen sowie zum Selbstunterricht, Freiburg 1911(8), S. 377). HEHLMANN ist anderer Ansicht: Seiner Meinung nach gebraucht MELANCHTHON den Begriff als erster, GOCLENIUS und CASMANN nehmen ihn auf und sorgen für seine Verbreitung.(vgl. HEHLMANN, W.(1967), S.58-59)

logischen Betrachtungen beeinflußten mit Sicherheit seine Schüler, zu denen STURM, TROTZENDORF, NEANDER und WOLFF zählten, die zu den bedeutendsten Schulrektoren und pädagogischen Reformern des 16. Jahrhunderts avancierten.[1] MELANCHTHON schrieb zahlreiche Lehrbücher, die nicht nur auf den Universitäten, sondern auch in den mehr und mehr entstehenden Gelehrtenschulen verwendet wurden. Zu diesen Lehrbüchern zählte auch sein „Commentarius de anima".

1590 erscheint das in späterer Zeit weit verbreitete und bekannte Lehrbuch des Marburger Logikers R. GOCLENIUS (GÖCKEL) mit dem von MELANCHTHON verwendeten Begriff „Psychologia" als Titel. Es geht ihm darin um die Verbesserung des Menschen (de hominis perfectione), um die Seele und besonders um die Entwicklung nach der Geburt (anima et imprimis ortu).

Fragt man nach den Bildungsinhalten, die dieses Buch den Schülern näherbringen sollte, so waren es wiederum keine neuen Gedanken, sondern lediglich der damals herkömmlichen philosophisch-scholastischen Denkart entliehene. Das Verdienst GOCLENIUS' aber liegt im Versuch der Systematisierung der Psychologie als Unterrichtsfach und als Wissenschaft, obwohl sie im Rahmen der Philosophie gelehrt wurde.

1.13 Die Kursächsiche Landesschulordnung von 1773 (J.A. ERNESTI, 17o7 - 1781)

Die auf das Zeitalter des Humanismus einsetzende Epoche des philologischen Neuhumanismus brachte eine Fülle zaghafter Versuche, die Psychologie nun empirisch zu betreiben (BACON, LOCKE, STAHL, BERKELEY).[2] Das Hauptaugenmerk soll aber auf die Entwicklung des Schulfaches Psychologie gerichtet werden: Der Geist des Neuhumanismus wandte sich gegen den starren Verbalismus des alten Sprachenunterrichts. Oberstes Ziel aller Bildungsinstitutionen neuhumanistischer Prägung ist die Freiheit des Individuums. Einer der Wegbereiter des

1. REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1967(9)
2. Aufzählung in Anlehnung an HEHLMANN (1967), S. 76 ff

neuhumanistischen Reformgeistes war der thüringische Gelehrte Joh. Aug. ERNESTI (1707 - 1781), der vor allem die Gelehrtenschulen und späteren Gymnasien förderte. Er forderte später, daß die wissenschaftliche Vorbildung den Gymnasien übertragen werde und entwarf in seiner „Initia doctrinae solidioris" eine „Enzyklopädie der Schulwissenschaften", die auch einen Abriß der Psychologie enthält.[1] ERNESTI legt seine gymnasialpädagogischen Grundsätze in der „Kursächsischen Landes - schulordnung von 1773" nieder. Damals sollten in Sekunda und Prima vier Stunden Philosophie gelehrt werden, „von der letzteren in der unteren Klasse ‚die Lehre von der menschlichen Seele'..."[2] Stoffinhalte sind „die Gründe der Vernunft und Sittenlehre".[3] ERNESTIs Bemühungen werden nicht nur von dem Rektor der Nicolaischule, REISKE, unterstützt[4], sondern auch von HERDER bei der Reform des Weimarschen Gymnasiums aufgegriffen. 1788, also 7 Jahre nach ERNESTIs Tod, geht aus einer HERDERschen Rede hervor:

> „In den beiden Oberklassen endlich handelt es sich im wesentlichen um die Ausbildung in den ‚schönen Wissenschaften', wozu auch die Philosophie gerechnet werden kann;...es sind ... die zur Humanität bildenden Wissenschaften ... In I (=Prima; Anm. d. Verf.) kommt die Philosophie dazu: Das erste Jahr Logik und Metaphysik aus Ernestis Initia, im zweiten Naturlehre und Moral, im dritten Rhetorik und Wiederholung der vorigen."[5]

Auch HERBART stand der Philosophie des 18. Jahrhunderts nahe. Er sah in der Psychologie bereits eine rationale Wissenschaft:

> „... seine Psychologie ist ein Seitenstück zur Newtonschen Physik: mathematische Gesetze und Erscheinungen will sie aufstellen, nicht aus Kräften erklären; und seine Erkenntnistheorie und Metaphysik ist, was Lockes Abhandlungen über den menschlichen Verstand sein wollten, ein Versuch, den Boden für die rationalen Wissenschaften der Physik und Psychologie zu reinigen."[6]

---

1. PAULSEN, Fr.(1919), S. 32
2. ebenda, und: BLÄTTNER, Fr.(1960), S. 40
3. PAULSEN, Fr.(1919), S. 33
4. ebenda, S. 34
5. ebenda, S. 45
6. ebenda, S. 207

1.2 Gegner des Psychologieunterrichts

Die im Sinne der Psychologie positiven Ansätze fanden jedoch nicht die Unterstützung der Behörden. Vor allem die bekenntnistreuen Theologen sahen in den philosophischen Ansätzen der nachkantischen Zeit Gefahren, die es zu bekämpfen galt. Die neuhumanistischen Philologen glaubten,

> „der lateinische und griechische Unterricht biete Logik, Psychologie und Ethik in konkreter Form, so daß das Gymnasium auf einen besonderen philosophischen Unterricht recht wohl verzichten könne." [1]

Den Bestrebungen, Psychologie und Philosophie als Gymnasialunterricht und propädeutische Ausbildung aufrechtzuerhalten, sagen vor allem drei wichtige Männer den Kampf an:

1.21 WILHELM VON HUMBOLDT

HUMBOLDT wird nach seiner Ministerresidentenzeit beim Vatikan (1802-1808) Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium (1809/10). [2] Er leitet die preußische Schulreform ein, die sich besonders auf das allgemeinbildende Schulwesen auswirkt. Als einer der wichtigsten Neuhumanisten eliminiert er den philosophischen Unterricht am Gymnasium und verlegt ihn auf die Universität. Sie wird fortan die Stätte, welche philosophische Betrachtungen sowie Ausbildung im philosophischen Denken zu betreiben hat. Philosophie wird zum beherrschenden Zentrum der Universität. [3] Wichtig scheint in diesem Zusammenhang die Frage bzw. die Tatsache, daß mit der Eliminierung der Philosophie auch die Psychologie vom Gymnasium verdrängt werden sollte. HUMBOLDT ist zu sehr von den drei Fachgebieten der Linguistik (Fremdsprachen), der Historie (Geschichte, Geographie, Naturkunde) und der Mathematik (Mathematik, Physik) eingenommen, als daß er philosophische Bildung am Gymnasium noch berücksichtigen könnte. Das spricht für einen

---

1. LAY, W.A.(1914), S. 6
2. vgl. MENZE, C.: Humboldt, W.v., in: ROMBACH,H.(Hrsg), Lexikon der Pädagogik, Bd. II, a.a.O.,S. 261
3. REBLE, A.(1967), S. 181

gewissen Bildungsegoismus, der ihm beständig bis in unsere Zeit Kritik einbrachte.[1] Da aber der Tenor seines Denkens „die Theorie der Menschenbildung auf der Grundlage der Menschenbeobachtung"[2] bildete, ist es schade, daß er nicht die Möglichkeiten einer philosophischen und damit auch psychologischen Vorbildung der Primaner für das Universitäts - studium in Form einer philosophischen Propädeutik erkannte.

1.22 FRIEDRICH AUGUST WOLF (1759-1824)

Der Stundenplan des Joachimsthaler Gymnasiums (Berlin) in Oberprima beinhaltete noch eine Stunde „Philosophische Propädeutik" pro Woche. Dies geht aus dem von F. A. WOLF als Visitator 1809 entworfenen Plan[3] hervor. In dieser Zeit kommt jedoch der Philosophischen Propädeutik kaum die entsprechende Achtung zu. Dies sollte erst später der Fall sein. WOLFs negative Einstellung gegenüber der Philosophie und Pädagogik geht aus einer früheren Quelle hervor: Als Professor 1783 von ZEDLITZ nach Halle berufen, sollte er dort Philologen heranbilden. Er wirkte dort bis 1807. Außerdem erhielt er vom Oberschulkollegium die Aufgabe, nicht nur Philologen, sondern auch geschickte Schulmänner auszubilden. Die letzteren sollten unter Berücksichtigung „historischer, philosophischer und besonders pädagogischer Gegenstände"[4] gebildet werden. WOLF selbst lehnt diesen Auftrag entschieden ab. Das folgende Zitat zeigt deutlich seine Ablehnung gegen diese Wissenschaftsbereiche:

---

1. MENZE, C.(1970): „Die Kritik tadelt vor allem den Bildungsegoismus, aus dem Gesellschaftsferne und Politik - feindschaft resultieren, den Ästhetizismus, der die Arbeitswelt verdränge, die weltimmanente Haltung, die für die Religion keinen Raum lasse..." (a.a.O.,S.261-262)
2. ebenda
3. vgl. PAULSEN, Fr.(1919), S. 223
4. nach PAULSEN, Fr.(1919), S. 207-227

> „Was die philosophischen Wissenschaften, die sogenannte theoretische Pädagogik und ähnliche Kenntnisse betrifft, so darf ich nicht verhehlen, wie ich mich in diesen Kenntnissen nicht stark genug fühle, um auf einer Uni - versität einen Lehrer darin für junge Leute, die ohnehin unter den allerfähigsten Köpfen ausgewählt werden, abzu- geben."[1]

WOLF reicht gleichzeitig sein Entlassungsgesuch am 5.2.1788 ein; er wird aber nicht entlassen: Auf seine Forderungen wird eingegangen! Es war eben wichtiger, daß die angehenden Lehrer eine „Seite lateinisch ohne gröbere Fehler schreiben" konnten[2], als in Philosophie, Psychologie und Pädagogik ausgebildet zu werden. WOLF bevorzugte zu einseitig die gelehrt-philologische Schulung und vernachlässigte die pädagogisch-psychologisch-methodische Ausbildung seiner Seminaristen. Dieser Fehlgriff WOLFs wirkte dann auch nach bis in unsere Zeit: Die Philologen brauchten Psychologie nicht zu studieren.

1.23 JOHANNES WILHELM SÜVERN

Neben HUMBOLDT und WOLF trat noch ein dritter Gegner auf den Plan: Johannes Wilhelm SÜVERN (1775-1829) wird 1809 Geheimer Staatsrat der Unterrichtssektion des Preußischen Ministeriums des Innern und will die Humboldtsche Reform weitertreiben.[3] Am 12.7.1810 wird die allgemeine Lehramts- prüfung für das Gymnasium eingeführt. Ihr folgt ein Lehrplan mit dem Ziel, eine Unterrichtsverfassung herbeizuführen,

> „wobei die einzelnen Unterrichtsgegenstände in ihrem Verhältnis zu einander bestimmt und der Unterrichtsgang durch den ganzen Kursus geregelt wurde."[4]

Dieser Lehrplan wird 1812 unter Begutachtung von WOLF durch

---

1. zit. nach PAULSEN, Fr.(1919), S. 227
2. ebenda
3. nach BÖHM, W.: Johannes W. Süvern, in: ROMBACH, H.(Hrsg., 1971/IV), S. 201
4. PAULSEN, Fr.(1919), S. 291

SÜVERN redigiert und als Konstitutionsakte des neuen Gymna - siums bezeichnet. Damit aber ist das Ende des philosophischen Unterrichts gekommen:

„Ausdrücklich ausgestoßen werden aus dem Lehrkursus:
1.) eine herkömmliche Lektion unter dem Titel gemeinnützige Kenntnisse ...
2.) besondere Lektionen über Literatur, Geographie, Antiquitäten und Mythologie der beiden klassischen Völker
3.) die allgemeine Enzyklopädie der Wissenschaften, sowie Philosophie, Logik, Ästhetik und Rhetorik (alle diese Fächer gehören, wie die vorher genannten, der Universität an: ‚die Schule soll nur zum philosophischen Selbstdenken anleiten und zum Studium der Philosophie vorbereiten. Die richtige und strenge Behandlung der Wissenschaft wird das beste Mittel zur Erweckung eines philosophischen Geistes sein und die Denkkraft formell bilden.') ...[1]

Mit dem Ende des Philosophieunterrichts aber ist auch die Unterweisung in Psychologie an Gymnasien zunächst beendet.

1.3 Psychologieunterricht im Rahmen der philosophischen Propädeutik

In den folgenden Jahren nach 1818 wurde der Ausbau des neuen Gymnasiums in Preußen fortgesetzt. Friedrich Wilhelm II. berief zwei Männer in die Verantwortung: v.ALTENSTEIN als Minister und J. SCHULZE als Geheimrat. Beiden oblag das preußische Schulwesen. Beide hatten bei HEGEL gehört und dessen Philosophie mit ihrem Denken verbunden.

1.31 Hegel und seine Schüler

Der preußische Gymnasiallehrplan von 1816 hatte ganz auf den Philosophieunterricht verzichtet.[2] Jedoch war philosophisches Denken und psychologisches Forschen nicht in Vergessenheit geraten. Es wurde an den Universitäten weiter

1. PAULSEN, Fr.(1919), S. 293
2. vgl. REBLE, A.(Hrsg.): Geschichte der Pädagogik, Dokumentationsband II, Klett-Verlag, Stuttgart, 1971 S. 412

betrieben. Der Psychologie jener Zeit kam zugute, daß HEGEL dieses Gedankengut aufgriff und dank seiner umfassenden Vorlesungen in den verschiedensten Fachgebieten (vgl. Anmerkung Nr. 1 auf der folgenden Seite) an die Hörer (unter ihnen SCHULZE) weitergegeben bzw. begierig aufgenommen wurde. HEGEL wurde 1822 beauftragt, ein Gutachten über den Philosophieunterricht am Gymnasium zu erstellen. Seine Intention war die formallogische Verstandesbildung in den Gymnasien. Dies sollte praktisch

> „durch die sogenannte ‚empirische Psychologie', die namentlich als eine Einführung in die Logik zu behandeln sei, und durch die Anfangsgründe der Logik erreicht werden." 1

HEGEL vertrat in allen Vorlesungen die Ansicht, daß alles Geschehen sich im Vernünftigen abspiele: „alles Wirkliche ist vernünftig, und alles Vernünftige ist wirklich." 2 Er forderte auch die Wiedereinführung des Unterrichts in philosophischer Propädeutik:

> „Diese Forderungen für den höheren Unterricht entsprangen der für Hegel selbstverständlichen Auffassung, daß das durch den Verstand gefundene abstrakte Allgemeine das anzustrebende Höchste der Erkenntnis und damit dem Logischen in der Philosophie eine Vorrangstellung einzuräumen sei." 3

HEGELs Psychologie wurde jedoch nicht so sehr bedeutsam, da er sein Schaffen doch mehr auf die philosophischen Wissenschaften ausdehnte. Allerdings habe die Psychologie den ‚Geist' zu behandeln:

> „Die Psychologie betrachtet die ... Vermögen oder allgemeinen Tätigkeitsweisen des Geistes als solchen, Anschauen, Vorstellen, Erinnern ... Begierden ... Gedächtnis, Denken, Abstraktion, Intelligenz seien Begriffe der Psychologie." 4

---

1. vgl. KERN: Philosophische Propädeutik, in: SCHMIDT,K.A.: Enzyklopädie, Leipzig 1885, 6. Bd, S. 57-89; zit. nach: PÜLLEN, K.: Die Problematik des Philosophieunterrichts an höheren Schulen, Düsseldorf 1958, S. 71
2. zit. nach HEHLMANN, W.(1967), S. 129
3. PÜLLEN, K.(1958), S. 71
4. HEHLMANN, W.(1967), S. 129-130

Dies alles kann aber im Rahmen der Logik und der empirischen Psychologie geleistet werden. Darin sollten seiner Meinung nach die Gymnasiasten propädeutisch unterrichtet werden.

1.32 Versuche zur Vereinheitlichung des Schulsystems durch SCHULZE

HEGELs Forderungen verhallten nicht ungehört. Vor allem Johannes SCHULZE (1786-1869) strebte als Nachfolger SÜVERNs nun nach Vereinheitlichung des Schulsystems in Anlehnung an HEGELs Bildungsdenken. SCHULZE ging 1818 trotz seines Amtes noch einmal in die Schule: Er hörte bei HEGEL von 1819 bis 1821

> „täglich in zwei Abendstunden HEGELs sämtliche Vorlesungen über Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften, Logik, Psychologie, Philosophie des Rechts, Geschichte der Philosophie, Naturphilosophie, Philosophie der Kunst, der Geschichte, der Religion ... " [1]

Auch die häufigen Spaziergänge mit dem Lehrmeister selbst und dessen Beratungen (HEGEL war von 1808-1816 Gymnasial - direktor in Nürnberg) prägten SCHULZE außerordentlich, so daß PAULSEN von ihm schreibt:

> „Er hatte die beiden führenden geistigen Mächte der Zeit, die neuhumanistische Philologie und die spekulative Philosophie in sich aufgenommen. Er besaß große Arbeitskraft, redlichen Willen, Eifer für die Sache, Achtung für die Wissenschaft ..." [2]

HEGEL war es dann auch, der dafür sorgte, daß durch eine Verfügung SCHULZEs vom 26.5.1825 endlich empirische Psychologie und Logik als Inhalte einer „Philosophischen Propädeutik" gelehrt werden sollten. Allerdings war diese Verordnung im Hinblick auf die philosophische Propädeutik nicht bindend, aber es wurde zu einer Aufnahme aufgefordert, wo immer es

---

1. zit. nach PAULSEN, Fr.(1919), S. 320; in: VARRENTRAPP,C.: Joh. Schulze und das höhere preußische Unterrichtswesen in seiner Zeit, Leipzig 1889, S. 432
2. ebenda, S. 321

möglich scheine. Die Aufgabe wurde so bestimmt:

> „die Schüler mittels praktischer Übungen zu gewöhnen, mit förmlichen Gedanken umzugehen und sie bis zu dem Punkt zu führen, auf dem sie für das systematische Studium der Philosophie reif zu erachten seien.' Empirische Psychologie und Logik bilden den Inhalt; die kantischen Kategorien als Stammbegriffe des Verstandes können sich anschließen ..." 1

Ziel dieser Verordnung war es, die Einseitigkeit zugunsten der Philologie, die sich auf der Universität zeigte, abzubauen. Deshalb wurde nun die Prüfung auf Logik, Metaphysik, Psychologie, Geschichte der Philosophie und Geschichte erweitert. 2

SCHULZEs Bemühungen zur Vereinheitlichung des Schulsystems führten nun dazu, daß an die Stelle des Fachsystems das Jahrgangsklassensystem eingeführt wurde. So bot er bereits 1826 auf Grund des Gutachtens von HEGEL unter anderem die philosophische Propädeutik bedingt in Prima als zweistündigen Unterricht wieder an. Aber erst 1837 kann er eine umfassende Lehrordnung festlegen. In dem Prüfungselement dieser Ordnung von 1837 wurde den Examinatoren

> „die Aufgabe gestellt zu ermitteln, ob die Examinanden es in den Anfangsgründen der sogenannten empirischen Psychologie und der gewöhnlichen Logik, namentlich in den Lehren von dem Begriff, dem Urteil und dem Schluß, von der Definition, Einteilung dem Beweise zu einem klaren und deutlichen Bewußtsein gebracht zu haben." 3

Allerdings geriet SCHULZE durch seine überhöhten Forderungen, insbesondere durch die geforderte Verstärkung des Lateins und die Ausdehnung der Realienfächer in das Kreuzfeuer der Kritik, zumal die Tatsache der Überbürdung der Schüler abzusehen war. Es war aber SCHULZEs Verdienst, daß HEGELs Gedankengut in das Gymnasium einziehen konnte und damit eine Epoche des neuen Geistes einleitete.

---

1. PAULSEN, Fr.(1919), S. 331
2. ebenda
3. PÜLLEN, K.(1958), S. 71 und: REBLE, A.(1971,II), S. 412 bis 414

1.33 Bildungsinhalte der Psychologie

Man muß sich nun fragen, welche Bildungsinhalte im „Fach" Psychologie in jener Zeit gelehrt wurden. Es wurde zum erstenmal die empirische Psychologie erwähnt. Der Kanon der zu vermittelnden Inhalte psychologischen Unterrichts läßt sich in etwa aus der in dieser Zeit (Ende 18. Jahrhundert, Beginn 19. Jahrhundert) zur Veröffentlichung gelangten Werke ablesen. Wir entnehmen den Überblick der Zeittafel in dem „Wörterbuch der Psychologie" von HEHLMANN [1]:

Bereits zu Beginn des 17. Jahrhunderts forderte BACON, die Wissenschaft möge sich um den Abbau von Vorurteilen bemühen [2], und Aufgabe der Psychologie sei es, das Bewußtsein und seine Erscheinungen zu untersuchen. LEIBNIZ entwarf hundert Jahre später seine Monadenlehre und wollte das Leib-Seele - Problem mit Hilfe seiner Parallelismus - Theorie lösen. [3] Er prägte die Begriffe Perzeption und Apperzeption. Die Grundidee LEIBNIZ' war die Auffassung von der Seele als Mikrokosmos. Seine Gedanken und Ideen bestimmten lange Zeit den Unterricht der höfischen Welt und der Gelehrtenschulen.

Als weiterer Lehrmeister trat dann Chr. WOLFF (1679-1754) auf, der ab 1706 Lehrer an der Universität Halle war. [4] Er dehnte seine mathematischen Vorlesungen auf die Gesamtheit der philosophischen Wissenschaft aus und lehrte u.a. auch Psychologie. PAULSEN schreibt:

---

1. HEHLMANN, W.: Wörterbuch der Psychologie, Kröner-V., Stuttgart 1965(4), S. 659 ff
2. Interessant erscheint mir der Hinweis, daß erst Jahrhunderte später von einem der größten Psychologen, S. FREUD, immer noch behauptet wurde, man müsse die Vorurteile der Zeit überlassen, sie würden sich dann auch selber abnutzen. Vgl. hierzu KITTLER, U.: Vorurteilstendenzen in der Hauptschule, unveröffentlichte Diplomarbeit, PH Ruhr, Abteilung Dortmund, 1973
3. zit. nach ROHRACHER, H.: Einführung in die Psychologie, Wien 1965(9), S. 12
4. PAULSEN, Fr.(1919), S. 540

> „Man kann ihn geradezu den Nachfolger MELANCHTHONs in der philosophischen Schulherrschaft nennen. Bis gegen Anfang des 18. Jahrhunderts hatte auf deutschen Uni - versitäten und Gymnasien die Melanchthonsche Schulphi- losophie geherrscht; sie wird im Verlauf der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts durch die Philosophie WOLFs abgelöst."[1]

WOLFF wurde zwar 1723 aus Halle vertrieben, kehrte aber 1740 unter großen Ehren dorthin zurück.

Damals galt seine Philosophie -gerade auch wegen seiner Vertreibung- als herrschende: Er kämpfte gegen das Autoritätsprinzip für eine freie Forschung, deren Grundzüge er u.a. 1732 und 1734 während seiner Marburger Zeit nieder - schrieb.[2] Damit wurde er zum Vertreter der aufkläreri - schen ‚rationalen' Psychologie.[3]

Es war wiederum etwa hundert Jahre später, als der große Philosoph, Psychologe und Pädagoge J. F. HERBART zwei bemerkenswerte Arbeiten herausgab:

1816 erscheint das „Lehrbuch der Psychologie" und 1824/25 „Die Psychologie als Wissenschaft". Dies geschah also in einer Zeit, als durch SCHULZEs Verfügung Psychologie und Logik wieder in den Gymnasialunterricht aufgenommen werden konnten.

HERBART versuchte nun, Philosophie und Psychologie auf die Erfahrung zu gründen. Er sah die Gefahr des allzu großen Pensums und die daraus resultierenden Folgen:

> „durch zu viel Aufsicht und Prüfung wird die Lust zur Sache und der spontane Eifer gelähmt; die Freude ist aus der Schule entwichen, die Pflichtleistung ist an die Stelle getreten."[4]

Man sieht: Forderungen nach Motivation, Lernfreude ohne Leistungsdruck! Die herbartsche Psychologie sollte zwar -wie bereits oben erwähnt- auf Erfahrung aufgebaut sein, war

---

1. PAULSEN, Fr.(1919), S. 540
2. 1732: Psychologia empirica
   1734: Psychologia rationalis
   nach: HEHLMANN, W.(1965), S. 659
3. ebenda, S. 637
4. PAULSEN, Fr.(1919), S. 378

„tatsächlich aber eine auf Metaphysik aufgebaute Lehre, ... die das seelische Leben als Gleichgewichtsverschiebung verschiedener Vorstellungsinhalte verstand (Vorstellungsmechanik)."[1]

HERBARTs Schüler BENEKE verfaßte dann 1833 ebenfalls ein Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft und gründete seine Psychologie auf die innere Erfahrung, die auf letzte Elemente, auf Urvermögen zurückzuführen seien.[2] Zuvor hatte Friedrich BOUTERWEK 1820 ein „Lehrbuch der philosophischen Vorkenntnisse" geschrieben.[3]

Die im Rahmen des philosophischen Unterrichts als philosophische Propädeutik gelehrte Psychologie wurde in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts von den bereits genannten Werken maßgeblich bestimmt. Im Rahmen des Ausbaus des Gymnasiums in Preußen bestimmte nun das „Blaue Buch" vom 24.1o.1837:

„die bestehende Lehrverfassung [4] ist vernünftig und notwendig. Die Lehrgegenstände in den Gymnasien, namentlich ... die philosophische Propädeutik ... machen die Grundlage jeder höheren Bildung aus und stehen zu dem Zweck der Gymnasien in einem ebenso natürlichen als notwendigen Zusammenhang."[5]

Philosophische Propädeutik wurde bei zwei Wochenstunden in Unter- und Oberprima gelehrt. Sie war selbständiges Fach geworden. Jedoch währte diese Selbständigkeit nicht lange, wie nachher noch zu zeigen sein wird.

Auch in der süddeutschen Gymnasialpädagogik wurde in dieser Zeit Philosophie (Logik und Psychologie) gelehrt, und zwar je zwei Wochenstunden in der Oberstufe. In Österreich lehrte man seit 1849 in den beiden Oberklassen je zwei Stun-

---

1. HEHLMANN, W.(1965), S. 210
   Die Theorie der Gleichgewichtsverschiebungen bzw. - zustände wird erst viel später von PIAGET (Assimilation und Akkomodation: bewegliches Gleichgewicht, zeigt sich z.B. auf der Entwicklungsstufe der konkreten Operationen 7-11-Jähriger) und von FESTINGER (Dissonanztheorie, 1957) aufgegriffen bzw. methodisch-experimentell untersucht.
2. SCHINDLER, G. in: Lexikon der Pädagogik, Bd.I, a.a.O., S.143
3. zit. nach PÜLLEN, K.(1958), S. 305 Ziff. 684
4. gemeint ist die Lehrverfassung vom Mai 1825
5. zit. nach PAULSEN, Fr.(1919), S. 352-353(Bd. II)

den wöchentlich philosophische Propädeutik.[1]

In der Zeit nach 1848 berief man Luwig WIESE in das Ministerium und ernannte ihn 1852 zum vortragenden Rat und Referenten für das Gymnasialwesen (PAULSEN). Unter seiner Führung wurde dann am 7.1.1856 der neue Lehrplan publiziert, in dessen Zusammenhang die philosophische Propädeutik ihrer Eigenständigkeit beraubt und mit dem Deutschen zusammengelegt wurde. Damit leitete man die später gegen Ende des 19. Jahrhunderts erfolgende Entfernung der philosophischen Propädeutik ein. WIESE erkennt zwar seinen Fehler, vermag aber nur im Rahmen der Verfügung vom 13.12.1862 darauf hinzuweisen,

> „die philosophische Propädeutik nicht zu vernachlässigen, wie es ungebührlicherweise an einigen Gymnasien geschehe ... und ordnet zwar nicht die Wiederaufnahme in die Prüfung, wohl aber einen Vermerk darüber im Maturitätszeugnis an."2

Dieser Gesinnungswandel WIESEs ist in der Tatsache zu sehen, daß der neue Kultusminister v.BETHMANN-HOLLWEG durch TRENDELENBURG davon überzeugt wurde, daß Philosophie, besonders aber Logik und Psychologie, als Elementarunterricht gelehrt werden müßten. Aber erst als dem Minister die Sorge genommen war, es würde sich hierbei um hegelsche Philosophie handeln, konnte er WIESEs Verfügung zustimmen.[3] Jedoch war die endgültige Entfernung der philosophischen Propädeutik nicht mehr aufzuhalten.

---

1. vgl. hierzu PAULSEN, Fr.(1919,II), S. 411 und LAY, W.A. (1914), S. 7: „Auch in den süddeutschen Staaten hat sich die philosophische Propädeutik eine gewisse Selbständigkeit bewahrt. In Baden z.B. ist in Unter- und Oberprima eine Stunde für sie vorgesehen."
2. PAULSEN, Fr.(1919,II), S. 522
3. ebenda

1.4 Die Reformkonferenzen

Der Versuch, die philosophische Propädeutik allmählich vom Gymnasium zu entfernen, deutet auf den gleichfalls einsetzenden Niedergang der Philosophie hin. Um den weiteren Verlauf des Psychologieunterrichts nun verfolgen zu können, müssen wir einen Blick auf die geschichtliche Situation der 6o- er und 7o- er Jahre des vorigen Jahrhunderts werfen.

1.41 Geschichtlicher Überblick

Das Zeitalter des Neuhumanismus, das so entscheidend das Leben beeinflußte und den reformerischen Geist vor 1848 gebar, war durch die auf die Revolution einsetzende Reaktion zu Ende gegangen. Gleichzeitig setzte die beginnende Industri - alisierung der deutschen Länder völlig neue Maximen. Die Städte entwickelten sich mehr und mehr. Von 1830 bis 1900 verdoppelte sich die Bevölkerung Deutschlands. In den Groß-städten entwickelte sich der „Vierte Stand": Die von bzw. durch die Massenproduktionsstätten entwurzelten Arbeiter beginnen, sich zum Proletariat zusammenzuschließen. Die Bürger kämpfen nicht mehr so intensiv um ihre Rechte, sondern versuchen, sich zu etablieren und überlassen den Fürsten die Politik. Wirtschaftlich kommt es zu einer immensen Zu - nahme des Produktionsapparates und der Gütererzeugung auf allen Gebieten.

> „Es entsteht ein ungeheurer ‚Apparat' des Daseins. Die Wirtschaftskräfte ballen sich und bilden statt vieler kleiner eine kleinere Zahl großer Kraftfelder."1

Mit der Vermassung des Menschen einher geht die Lockerung des sozialen Gefüges. Die Klassengegensätze nehmen zu, Emanzipationsbestrebungen führen zu einem Rückgang der gewachsenen Gemeinschaften.

Die ganze Entwicklung ist von Mobilität gekennzeichnet. Dem sozialen Wandel entspringt ein neues Lebensgefühl, dem

1. REBLE, A.(1967), S. 233-234

die Herrschenden nicht selten mit sanktionären Maßnahmen begegnen. Der noch vor Jahrzehnten herrschende philosophische Idealismus verliert mehr und mehr an Gewicht und schlägt schließlich in den von FEUERBACH, VOGT, MOLESCHOTT, BÜCHNER, HAECKEL et aliter proklammierten Naturalismus und Materialismus um.[1] Entsprechend der Mobilität der gesellschaftlichen Verhältnisse verläuft die Staatspolitik:

Das Frankfurter Parlament von 1848 konnte nicht erfolgreich arbeiten, Preußen erhielt 1850 eine Verfassung, die bis 1918 Gültigkeit hatte, in Frankreich wird Napoleon III. Kaiser (1852) und strebt nach neuer Hegemonie Frankreichs. 1852-1856 tobt der Krimkrieg, aus dem Preußen sich dank seiner Neutralität heraushalten kann. Im gleichen Jahr, als L. WIESEs Verfügung herauskommt, wird BISMARCK preußischer Ministerpräsident und bestimmt fortan die deutsch-österreichische Politik. Wichtige Stationen sind nun: 1866 Deutscher Krieg und Ende des Deutschen Bundes, 1867 Gründung des Norddeutschen Bundes, Konsolidierung der Lage im Innern Preußens, ebenso in Österreich, Deutsch-Französischer Krieg, Niederlage Frankreichs (1870-1871).

Die vielfältigen politischen Ereignisse in Europa können hier nicht alle berücksichtigt werden. Allerdings sind die für unser Thema wichtigen innenpolitischen Entscheidungen in Preußen der Jahre 1860-1870 von Bedeutung. Werfen wir daher noch einen kurzen Blick auf die allgemeine Lage der Wissenschaft, bevor wir uns wieder der speziellen Thematik zuwenden.

Der Niedergang der Philosophie besorgt in jener Zeit die Aufsplittung in die Einzelwissenschaften:

> „Die Philosophie ist entthront und auch an den Hochschulen keine ausreichende Kraft mehr. Man zieht sich auf ‚positive' Forschung, d.h. auf das Ordnen der empirischen Tatsachen zurück und bearbeitet unter immer stärkerer Spezialisierung diesen Stoff nach dem Vorbild der Naturwissenschaften, die sich jetzt natürlich besonders kräftig entwickeln."[2]

---

1. vgl. REBLE, A.(1967), S. 235
2. ebenda, S. 236

Auch die Psychologie beginnt nun, exakt-naturwissenschaftlich zu arbeiten. Ergebnisse werden mit Hilfe von Experimenten, Versuchsreihen und statistischen Methoden gewonnen. Jedoch ist der Weg bis zur vollen Emanzipation von der Philosophie hin zu einer eigenen bodenständigen Wissenschaft noch weit. Hinter all diesen Bemühungen ist zu sehen, daß gerade die Einzelwissenschaften durch ihre Vertreter darum bemüht sind, allgemeine Gesetze und Gesetzmäßigkeiten mittels der Empirie aufzustellen bzw. gewinnen zu können. Dies trifft vornehmlich auf den Bereich des Seelenlebens zu, Wegbereiter einer naturwissenschaftlichen Psychologie werden nun die Physiologen, vor allem durch ihre sinnesphysiologischen Forschungen (PURKINJE, E. H.WEBER, J.MÜLLER). All diese Bewegungen münden schließlich in den Wissenschaftspositivismus, der sich einerseits auf die Erfahrung stützt, andererseits philosophische Setzungen doch nicht ausklammern kann. Allerdings ist man bemüht, diese letztlich doch spekulativen Momente durch exakte empirische Forschung erheblich zu reduzieren.

Nach diesem geschichtlichen Exkurs wenden wir uns wieder der speziellen Entwicklung des Unterrichtsfaches Psychologie zu.

1.42 Die Oktoberkonferenz von 1873

FALK wurde 1872 neuer Kultusminister in Preußen. Er rief im Oktober 1873 eine Konferenz ein „zur Beratung der Frage des höheren Schulwesens, vorzugsweise auch der Frage des Realschulwesens." [1] FALK war es auch, der die „STIEHLschen Regulative" aus der nach 1848 einsetzenden Phase

---

1. PAULSEN, Fr. (1919,II), S. 568

der Restaurationszeit [1] vom 1., 2. und 3. 1o. 1854 am 30. 1o. 1872 durch die „Neuen Bestimmungen" ersetzte. [2] Grundgedanken waren die freie Entfaltung der Kräfte ohne ständiges Memorieren; also kein Memmorierwissen, sondern Kreativität! Die Oktoberkonferenz 1873 sollte nun eine Revision der Lehrpläne von 1856 bringen. Der schwelende Schul - streit um die Anerkennung der Realschulen als Realgymnasien jedoch sorgte dafür, daß die geplante Revision erst 1882 beendet werden konnte. Der Lehrplan enthielt nun nicht mehr das Fach „Philosophische Propädeutik"! Stattdessen wurde den Gymnasiasten mehr Französisch und Naturwissenschaften aufgebürdet. [3] Durch Angleichung des Realgymnasiums an das Gymnasium gelang BONITZ ein erster Schritt zum Einheitsgymnasium. Inzwischen waren FALK als Minister für das Unter - richtswesen v.PUTTKAMER und danach v.GOSSLER(1881) gefolgt. Von v.GOSSLER

> „sind die Lehrpläne für sämtliche höheren Schulen vom 31.8.1882 und die zugehörige Ordnung der Entlassungsprüfung vom 27.5.1882 erlassen. Es ist das erstemal, daß das gesamte höhere Schulwesen in einer einheitlichen Ordnung umfaßt ist." [4]

Trotz dieser gewonnenen Ordnung muß festgestellt werden: Philosophische Propädeutik war nicht mehr vorgesehen!

---

1. „Ausdruck der kirchlich-politischen Reaktion nach 1848, suchten sie die liberalen Tendenzen in der Lehrerschaft und den Aufschwung der Volksbildung zu verhindern, den Bildungsstand der Schüler und der Lehrer zu beschränken und ihren christlichen Geist zu sichern." zit. nach REBLE, A. in Lexikon der Pädagogik, Bd. III,a.a.O. S.399
2. vgl. PAULSEN, Fr.(1919,II), S. 578
3. ebenda, S. 582
4. ebenda, S. 581

1.43 Die Dezemberkonferenz von 1890 [1]

Vor dem Hintergrund des „Schulkrieges", den die Schulreformvereine[2] führten, wurde vom neuen deutschen Kaiser Wilhelm II und seinem Kultusminister für die Zeit vom 4. bis 17.12.1890 die „Dezemberkonferenz" einberufen. Wilhelm II. nahm selbst an dieser Konferenz teil. Schwerpunkt seiner „Reformziele" war das Deutsche: „Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht."[3] Dafür wurden nun an den Gymnasien fünf Stunden mehr Deutsch gegeben, was auf Kosten des Lateinischen ging (- 15 Std.). Allerdings war hier nun gänzlich kein Platz mehr für Philosophie, philosophische Propädeutik oder gar Psychologie. Der Lehrplan von 1891 wies stattdessen „eine Gewinnung allgemeiner Begriffe und Ideen der Prosalektüre zu."[4]

Obwohl die Philosophie und mit ihr die Psychologie nun endgültig direktiv verdammt zu sein schienen, konnte ihr neuerliches Aufkommen gegen Ende des 19. Jahrhunderts nicht unbeachtet bleiben. Vor allem die empirische Psychologie sorgte in der kommenden Zeit durch ihre exakten Versuche für Beachtung und Aufmerksamkeit.

---

1. An dieser Konferenz nahm Friedrich PAULSEN selbst teil. Vgl. hierzu BLÄTTNER, Fr.(1960), S. 226
2. Schulreformvereine waren:
   Allgemeiner Realschulmännerverein, betraf das Realgymnasium; die Vertreter des Gymnasiums als Gymnasialpartei; der Deutsche Einheitsschulverein Hannover; der Verein für Schulreform(Fr. LANGE) trat für eine radikale Einheitsschule ein.
   Aufgrund dieser radikalen Forderung entstand 1890 in Heidelberg der Gymnasialverein, der diese Strömungen heftig bekämpfte. vgl. PAULSEN, Fr.(1919,II), S. 588-599
3. zit. nach PAULSEN, Fr.(1919,II), S. 597
4. LAY, W.A.(1914), S. 7

2. DIE ZEIT DER EMPIRISCHEN PSYCHOLOGIE

Das Ausscheiden der Philosophie aus dem Fächerkanon der gymnasialen Oberstufe ist ein Indiz für den im Deutschland der wilhelminischen Ära zu beobachtenden Niedergang der Philosophie als Wissenschaft. Es wurde bereits angedeutet, daß nun die Emanzipationsbestrebungen der Einzelwissenschaften, vor allem Psychologie und Soziologie, einsetzen. Bevor wir uns aber mit den Autonomiebestrebungen der Psychologie befassen, wollen wir noch einen Blick auf die Situation der Philosophie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts werfen.

2.1 Der Niedergang der Philosophie in Deutschland

Der Niedergang der deutschen Philosophie nach HEGEL läßt sich an drei Punkten exemplarisch aufzeigen: Zunächst ist die politische Situation der wilhelminischen Ära zu berücksichtigen, so dann die Kritik KANTs an der Schulphilosophie und schließlich die besondere Lage der philosophischen Fakultät.

2.11 Die wilhelminische Ära

Nach PLOETZ wird die Regentschaft König Wilhelms I. in Preußen als der Beginn der „Neuen Ära"[1] bezeichnet, als er 1861 König von Preußen wird. Unter der Politik BISMARCKs wächst der Einfluß Preußens auf die deutsche Geschichte, der zunächst darin gipfelt, daß 1871 die deutsche Einheit zum Abschluß gebracht und WILHELM I. trotz Widerstrebens zum Kaiser proklammiert wird. Im gleichen Jahr wird BISMARCK Reichskanzler. Wirtschaftlich vollzieht sich die Umwandlung vom Agrar- zum Industriestaat. Die Umwandlung wird dadurch verstärkt, daß es zunächst gelingt, Österreich, Rußland und

---

1. PLOETZ, K.: Hauptdaten der Weltgeschichte, Würzburg 1963(29), S. 155 ff

Deutschland zu verbünden und damit Frankreich gegenüber zu erstarken. Dem äußeren Frieden folgt der Versuch einer inneren Befriedung durch soziale Reformen. Allerdings kommt es auch zu mächtigen Gegensätzen mit der katholischen Kirche. Der Kulturkampf entzündet sich am Dogma der Unfehlbarkeit des Papstes und führt zur Bildung altkatholischer Gemeinden. 1872 werden sogar die Jesuiten ausgewiesen. Trotz der starken protestantischen Stellung des Hauses Hohenzollern unterliegt BISMARCK, was zu einer Stärkung des katholischen Bewußtseins führt.

> „Es bleiben jedoch das Aufsichtsrecht des Staates über die kirchlichen Angelegenheiten, die staatliche Schulaufsicht, die Zivilehe und die Standesämter sowie der Ausschluß der Jesuiten in Geltung."[1]

Natürlich blieben diese Beschlüsse nicht ohne Wirkung auf die bildungspolitische Situation. Dies wird später noch zu zeigen sein.

Durch den frühen Tod des zweiten Hohenzollernkaisers FRIEDRICH III. als Nachfolger WILHELMs I. fällt eine ganze Generation liberaler Kräfte aus. Auch WILHELM II. wird 1888 Deutscher Kaiser, kann aber nicht sehr lange mit BISMARCK zusammenarbeiten. BISMARCK tritt am 2o.3.1890 zurück. Damit schlittert das zweite Kaiserreich in eine entscheidende Krise. Aber die deutsche Kolonialpolitik lenkt etwas von den innenpolitischen Schwierigkeiten ab. Im Zuge der Politik wird der Nationalismus in Europa gefördert. Bald sind die Gegensätze der Großmächte unüberbrückbar! Das führt zu Spannungen, die sich schließlich in der Katastrophe von 1914 entladen.

Bildungspolitisch kommt Deutschland ebenfalls nicht zur Ruhe. Kolonialismus und Imperialismus bewirken, daß anderes europäisches Bildungsgut nach Deutschland einströmt. Außerhalb der deutschen Grenzen erblüht gerade die Philosophie

---

1. PLOETZ, K.(1963), S. 160

neu. In diesen Entwicklungen sieht der Kaiser eine Gefahr für die Entwicklung des deutschen Nationalismus. Er versucht, den Reformbemühungen der Pädagogen entgegenzutreten bzw. nur solche zu unterstützen, die das Deutsche verstärkt fördern. „Deutsche Sprache, Deutsches Wesen und Deutscher Aufsatz" sollen Mittelpunkt aller schulischen Ausbildung werden. Gerade die Gymnasialbildung muß dem Deutschen Aufsatz gerecht werden, da sich um ihn alles drehen müsse. Philosophie dagegen ist dem Kaiser verpönt, vor allem, wenn sie dazu noch HEGELsche Philosophie ist!

Neben diesem gibt es aber noch weitere Gründe, die zum Niedergang der deutschen Philosophie führten.

2.12 Die kantische Kritik an der Schulphilosophie

Eine entscheidende Wurzel für den Niedergang der Philo - phie ist in der kantischen Kritik zu finden. KANT kam zu dem Ergebnis, daß man über das Wesen der Seele nichts wissen könne und vollzog damit eine radikale Trennung der rationellen Psychologie von der empirischen, die bereits WOLFF gemäßigter zu vollziehen versuchte. SCHNEIDER beschreibt die Preisgabe der Universalität des Philosophiebegriffes folgendermaßen:

> „Zur ausdrücklichen Preisgabe des universellen Philosophiebegriffes kam es jedoch erst im Anschluß an die Lehre Immanuel KANTs (1724-1804)." [1]

Ausgangspunkt der kantischen Kritik ist seine Gegenüberstellung zweier Erkenntnisweisen, des ‚a priori' (=unabhängig von aller Erfahrung) und des ‚a posteriori' (=aufgrund von Erfahrung gewonnene Erkenntnis). Die erste Erkenntnisform wird durch „reine Vernunft" gewonnen, die zweite eben durch das systematische Beobachten und Erfahren. KANTs Ideal einer Philosophie wäre die bloß auf Denken und Vernunft gegründete, also ‚a posteriori' gewonnene Erkenntnis. Er löst sich von den empirischen Disziplinen. Damit wird „die vielhundert - jährige traditionelle Auffassung der Philosophie als Univer-

1. SCHNEIDER, A.: Einführung in die Philosophie, Paderborn 1934(2), S. 20

salwissenschaft ... aufgegeben,"[1] was in der Folgezeit zu einer Krise führt, zumal sich Meinungsverschiedenheiten da - durch ergeben, daß man häufig zu einseitig an KANTs Denken anknüpft.[2] Die Philosophie wurde seit KANT zu einer besonderen Wissenschaft, deren Universalität verloren gegangen war. Die Ansichten gingen weit auseinander. Die rein spekulativen Versuche der Nachfolger KANTs schlugen fehl, so daß man bald versuchte -wiederum zu einseitig- an die negative, kritizistische Seite des Philosophiebegriffes bei KANT anzuknüpfen.

> „Die Vertreter dieser Richtung sind sich freilich nur insofern einig, als es sich um die Ablehnung der Metaphysik handelt, nicht jedoch, was die Feststellung der der Philosophie alsdann noch verbleibenden positiven Aufgaben betrifft."[3]

KANTs Kritik konnte nicht ohne Wirkung auf die Schulphilosophie und die Entwicklung der Psychologie bleiben. Sie zer - störte nach Ansicht PAULSENs die letzte Schulphilosophie, nämlich die Philosophie WOLFFs.[4]

Eine weitere Reduzierung der Philosophie von einer Uni - versalwissenschaft auf bloße Erkenntnistheorie wird dann später von den Positivisten COMTE, J. S. MILL und SPENCER betrieben. SCHNEIDER urteilt:

> „Für die Philosophie bleibt nur übrig, den positivistischen Standpunkt zu begründen, die einzelnen Wissen - schaften, welche sich mit der Erkenntnis der Erscheinungen beschäftigen, zu klassifizieren und ihre Methoden zu untersuchen."[5]

So verbreitete sich in diesem Jahrhundert immer mehr der Gedanke, daß die Philosophie allen übrigen Disziplinen nur noch als eine grundlegende und fundamentale Disziplin gegenüberstehe. Allerdings weicht PAULSEN von dieser Annahme erheblich ab. Er bemüht sich um die Erneuerung des alten Be-

---

1. SCHNEIDER, A.(1934), S. 21
2. ebenda
3. ebenda, S. 22
4. vgl. Anmerkung Nr. 1 Seite 40
5. SCHNEIDER, A.(1934), S. 24

griffes der Philosophie als „Inbegriff aller wissenschaftlichen Erkenntnis." Jedoch die Anhänger dieser Richtung sind zu schwach, um vorübergehend Bedeutung zu erlangen.

2.13 Die philosophische Fakultät

Aus dieser besonderen Lage der deutschen Philosophie ergibt sich auch die nicht minder schwierige Situation der philosophischen Fakultäten an den Universitäten. Hier finden wir eine weitere Quelle des Niederganges. PAULSEN kennzeichnet treffend, wenn er schreibt:

> „... auf der anderen Seite hat die philosophische Fakultät aufgehört, allgemeinwissenschaftliche Vorschule für die oberen Fakultäten zu sein ... So ist es jetzt Regel, daß ein großer Teil, vielleicht die Mehrzahl der Studierenden, ohne allen philosophischen Unterricht bleibt. Die meisten Mediziner, Juristen, Chemiker haben von Logik und Psychologie nie etwas gehört, außer dem Namen, Ethik und Metaphysik nicht zu reden ... "[1]

Diese bereits 1885 getroffene Feststellungen PAULSENs sind heute, also ca. 100 Jahre später, noch genauso aktuell. Wieviele Gymnasiallehrer haben wohl jemals eine Vorlesung in Pädagogischer Psychologie gehört oder gar ein Seminar besucht? Ja, aus eigener Erfahrung wissend, selbst in Kreisen vieler Grund- und Hauptschullehrer ist es häufig der Fall, ein Pädagogik-Studium ohne Psychologie absolviert zu haben! Um so unverständlicher ist daher auch die vorgesehene Kürzung des Faches Psychologie im Rahmen des Grundstudiums an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen.[2]

PAULSEN nennt zwei wichtige Ursachen für das Ausscheiden der Philosophie in jener Zeit:

> „Erstens die innere Wandlung der Philosophie. Seit der Zerstörung der letzten Schulphilosophie, der wolffischen, durch die kantische Kritik, hat die Philosophie ihre

---

1. PAULSEN, Fr.(1919,II), S. 670; Hervorhebung von mir
2. vgl. neue Studienordnungen der Pädagogischen Hochschulen in Nordrhein-Westfalen

> schulmäßige Lehrbarkeit verloren ... Es folgte in Deutschland auf das Zeitalter der absoluten Philosophie ein Zeitalter der absoluten Unphilosophie, ... Die zweite Ursache liegt in der inneren Wandlung des Gymnasiums: Der Neuhumanismus trat als Ersatz für die Philosophie ein, ... Mit ihm zugleich kam der Utraquismus, die Ausdehnung des Unterrichts auf die modernen Sprachen und Wissenschaften und die Überbürdung. So wurde der philosophische Unterricht zugleich überflüssig und unmöglich gemacht. Diese Ursachen erscheinen in der Folge in den Erwägungen über die philosophische Propädeutik regelmäßig als Gründe gegen sie: das Gymnasium hat für Philosophie keinen Raum, sie gehört auf die Universität, und es hat keine Lehrer, die mit der Sache etwas machen könnten; sie ist aber auch nicht nötig, der ganze Kursus ist philosophische Propädeutik in concreto: Logik hat der Schüler in der Grammatik und Mathematik, Psychologie und Ethik in der Lektüre."[1]

Die letzten Zeilen PAULSENs klingen durchweg ironisch. Es ist in der Tat die Meinung der Gymnasiallehrer. Das ist in dieser Zeit um so bedauerlicher, als nämlich außerhalb Deutschlands die Philosophie zu neuen Höhen ansetzt:

> „Überall beginnt man von den Wissenschaften aus zu philosophieren, von der Metaphysik und Physik kommt man auf Erkenntnistheorie und Metaphysik, von der Physiologie auf die Psychologie, von den Rechts- und Sozialwissenschaften auf die Ethik."[2]

So bemängelt PAULSEN an der allgemeinen Bildung seiner Zeit (1885), daß ihr die Philosophie fehle, die „zum Selbstdenken nötigt und anleitet."[3] Deshalb darf die philosophische Propädeutik auch nicht vernachlässigt werden, denn

> „ein propädeutischer Kursus in schulmäßiger Form in der Philosophie (ist) nicht minder nötig, als in den übrigen Wissenschaften. Wir würden es für eine Torheit halten, mit Vorlesungen über Grammatik den Unterricht in einer fremden Sprache anzufangen ... Übung in schulmäßiger Form ist der Weg, eine erste elementare Kenntnis von diesen Dingen zu erlangen. Und ähnlich liegt die Sache auch in der Psychologie und Ethik."[4]

---

1. PAULSEN, Fr.(1919,II), S. 671
2. ebenda, Hervorhebung von mir
3. ebenda, S. 672
4. ebenda, S. 674; Hervorhebung von mir

PAULSEN und ELSPERGER fordern deshalb, daß der philosophische Unterricht und mit ihm die Psychologie nicht einfach auf die Universität abgeschoben werden darf, denn dort erreicht er infolge der vielen Fachstudien und Fachwissenschaften nicht mehr jeden Studenten. Ein propädeutischer Unterricht ist nach ihrer Meinung genauso in Philosophie nötig wie in anderen Wissenschaften. Das Argument, die Primaner seien noch nicht reif genug für Psychologie und Ethik, entkräftet PAULSEN durch eine Gegenfrage:

> „Oder woher nimmt man den Mut, demselben Primaner, den man für eine schulmäßige Behandlung der Psychologie und Ethik noch nicht für reif hält, moralische oder psychologische Fragen als Aufsatzthemata zu geben?"[1]

In einer Fußnote weist PAULSEN auch daraufhin, daß die Zahl der Stimmen für die Zurückführung der Philosophie in die Gymnasien sich von Jahr zu Jahr mehrt (1895).[2] Doch dauert es immerhin noch 5 Jahre, bis nach der 2. Schulkonferenz vom 6.6.1900 ein freiheitlicher Zug in den Lehrplänen beobachtet werden kann. LEHMANN führt die „Geschichte des gelehrten Unterrichts" von PAULSEN weiter und widmet sich besonders der Zeit um die Jahrhundertwende. Seiner Arbeit kann entnommen werden, daß Philosophische Propädeutik, die

> „seit 1882 tatsächlich aus dem Lehrplan ausgeschieden war, zwar nicht wieder obligatorisch gefordert, aber mit wiederholtem Nachdruck als wünschenswert bezeichnet (wird); ... doch erscheine sie niemals bindend."[3]

Parallel zu diesem steten Auf- und Ab im philosophischen Bereich verlief die Entwicklung der Psychologie als junge Wissenschaft unter ganz anderen positiveren Vorzeichen. Ihr kam zugute, daß nicht zuletzt durch das Hervortreten der exakten Wissenschaften (ELSPERGER[4]) die spekulativen in den Hintergrund gedrängt wurden. Darauf wird im folgenden noch einzugehen sein.

---

1. PAULSEN, Fr.(1919,II), S. 674
2. ebenda, S, 675
3. LEHMANN in: PAULSEN, Fr.(1919,II), S. 755
4. ebenda, S. 673

2.2 Die Emanzipation der Psychologie

Mit dem Niedergang der Philosophie im 19. Jahrhundert erfolgte im umgekehrten Verhältnis die Emanzipation der empirischen Psychologie, vornehmlich durch die Arbeiten von FECHNER (bahnbrechend: Elemente der Psychophysik, 1860; In Sachen Psychophysik, 1877; Revision der Hauptpunkte der Psychophysik, 1882 [1]), v.HELMHOLTZ (als Physiologe und Physiker stellte er neue Theorien des Sehens und Hörens auf) und WUNDT (1879 Gründung des Institutes für experimentelle Psychologie in Leipzig; Tradition der Apperzeption; Völkerpsychologie, 10 Bände, 1900 ff [2]).

2.21 Der Wendepunkt: Wider den Logizismus in der Psychologie

HERMANN v. HELMHOLTZ greift als Schüler J. MÜLLERs die physiologischen Forschungen seines Lehrers auf. Er steht auf der Seite der empirischen Sachforschung und nimmt scharf gegen die philosophische Spekulation Stellung, aber für die Erkenntnistheorie hat er ein offenes Ohr."[3] Das trägt ihm, wie man später sehen wird, die Kritik WUNDTs zu. Aber: HELMHOLTZ sammelt eine riesige Fülle exakter Einzelfeststellungen durch Beobachtung und Experiment. Das jedoch allein sei noch nicht Wissenschaft; vielmehr müsse versucht werden, daraus allgemeine Gesetzmäßigkeiten abzuleiten.

Der eigentliche Wendepunkt in der Entwicklung der Psychologie aber ist bei Wilhelm WUNDT zu sehen. Er arbeitete ebenfalls bei J. MÜLLER in Berlin und wird später -zur Zeit HELMHOLTZ'- Assistent in Heidelberg. HEHLMANN schreibt über das Verdienst WUNDTs:

> „Wundts Wirksamkeit wird als ein Wendepunkt angesehen. Die philosophisch-spekulativen Richtungen waren nach Hegels Tod(1831) zurückgetreten und werden mit Mißtrauen betrachtet. Die naturwissenschaftliche Einzelforschung nimmt ihre Stelle ein, auch im Bewußtsein der zeitgenössischen Laienschaft."[4]

---

1. nach HEHLMANN, W.(1965),S. 149
2. ebenda, S. 640
3. HEHLMANN, W.(1967),S. 143
4. ebenda, S. 175

Dabei mußte sich WUNDT durchsetzen gegen die zahlreichen Angriffe der Philosophen, die exakte Methodik in der Psychologie für unmöglich hielten. WUNDT war der Ansicht, daß man psychische Vorgänge mit Hilfe mechanischer Messungen erforschen kann, zumal sie an physische Vorgänge gebunden seien. Ziel dieser Forschungen war es nun, das Physische abzugrenzen gegenüber dem Psychischen, also Physiologie von Psychologie zu unterscheiden. WUNDT leistete auf den Gebieten der experimentellen Psychologie und der Völkerpsychologie Arbeiten mit beachtlichem Umfang. Seine besondere Stellung gegenüber der Philosophie geht aus einem Aufsatz hervor, den er zu Beginn des 2o. Jahrhunderts verfaßte und der 1910 in der „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene"[1] veröffentlicht wurde. Ausgangspunkt seiner Kritik ist die im letzten Jahrhundert noch zu beobachtende Herrschaft der Logik über die Psychologie. Dieser ‚Logizismus' ruft zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Gegensätze hervor, die dann später den Niedergang der Philosophie einleiten; diese Gegensätze bzw. Anschauungen stehen diametral gegenüber:

> „die spekulative, die, von Fichte ausgehend, schließlich in Hegel kulminierte, und die empirische, die in der ‚Assoziationspsychologie' weiterbauend auf der englischen Erfahrungsphilosophie, eine allmählich wachsende Verbreitung gewann."[2]

Bald nährte sich die Hoffnung, den Logizismus mit Hilfe der Assoziationspsychologie überwinden zu können. Aber in dem Bestreben der Unitarier, die Vielfalt der Assoziationsgesetze durch ein einziges zu ersetzen, deutete sich wiederum der Sieg des ‚logischen Einheitstriebes' an.[3] Der Streit um den Logiszismus entbrannte erneut. Doch unterließ man es, die

---

1. BRAHN, DEUCHLER, SCHEIBNER: „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene",XI. Jahrgang, Leipzig 1910, S. 1 ff: Logik und Psychologie
2. WUNDT, W.: Logik und Psychologie, in: BRAHN et al (1910), S. 8 - 9 (vgl. Fußnote 1)
3. ebenda, S. 11

eingenommenen Positionen durch empirische Beobachtungen zu begründen und zog sich stattdessen auf logische Interpretationen zurück. Ähnlich verlief dann auch die in jenem Jahrhundert letzte große Einwirkung auf die Entwicklung der Physiologie: Die Sinnesphysiologie griff zur Deutung ihrer durchaus empirisch gewonnenen Ergebnisse „durchweg zu logischen Fiktionen, die als Interpretationsmittel dienen sollten."[1] WUNDT wendet sich in diesem Zusammenhang gegen HELMHOLTZ:

> „Der Physiologe[2], der sich um den Streit der philosophischen und psychologischen Lehrmeinungen wenig oder gar nicht kümmerte, trat den Erscheinungen um so unbefangener mit dem Rüstzeug der vulgären Reflexionspsychologie gegenüber, die ihm aus dem praktischen Leben geläufig war."[3]

Um den weiteren Verlauf des Streites zu verdeutlichen, kann im folgenden WUNDT zitiert werden, da er die Situation so treffend beschreibt, daß nichts hinzugefügt werden muß:

> „Für die Herrschaft dieses immer noch einigermaßen naiven Logizismus in der Sinnesphysiologie ist es charakteristisch , daß Helmholtz, der durch seine bahnbrechenden Arbeiten die neuere Psychologie im einzelnen wohl mehr als irgend ein anderer Physiologe gefördert hat, als er seine Auffassung über die Vorgänge bei der Sinneswahrnehmung wissenschaftlich zu begründen suchte, nicht daran dachte, sich etwa bei den Psychologen der gleichen Zeit oder auch bei den Philosophen um Hilfe umzusehen ... Vielmehr war das Werk, zu dem er griff, um seinen Anschauungen eine wissenschaftliche Form zu geben, John Stuart Mills ‚System der Logik'. Der Physiologe nimmt das verbreitetste Lehrbuch der Logik zu Hilfe, um sich über die Psychologie zu orientieren! Wahrlich ein sprechenderes Zeugnis für die Herrschaft des Logizismus könnte es kaum geben."[4]

Im folgenden längeren Zitat kommt WUNDTs Forderung nach Exaktheit in der Psychologie zum Ausdruck, wenn er mit Blick auf die Ende des 19. Jahrhunderts neu entstehenden Disziplinen der Pädagogischen Psychologie und Entwicklungspsychologie

---

1. WUNDT, W.(1910), S. 13
2. ebenda, gemeint ist HELMHOLTZ
3. ebenda
4. ebenda, S. 14

schreibt:

> „Hier aber besteht das erste Erfordernis exakter Methode überall darin, daß man sich in der Interpretation der Tatsachen durch die Tatsachen selbst leiten läßt und nicht Motive in sie hineinträgt, die ihnen fremd sind. In diesem Sinne ist es nun vor allem die Aufgabe der Psychologie, die Beschreibung und Erklärung der Bewußtseinsvorgänge auf diese in ihrem ganzen Umfang und nicht auf einen beschränkten Teil derselben zu gründen, der noch dazu einer von metaphysischen Voraussetzungen verschiedener Art abhängigen Bearbeitung unterworfen gewesen ist, wie das zumindest von den logischen Formen gilt, die der Logizismus auf die Gesamtheit der seelischen Vorgänge hinüberträgt... (So) wird die Maxime einer selbständigen Psychologie zu lauten haben: ‚Halte dich ausschließlich an die Bewußtseinsvorgänge selbst, die, um sie gegen die trügerischen Einflüsse einer ungeregelten Selbstbeobachtung sicher zu stellen, durch die experimentelle Analyse der Erscheinungen in ihren wechselseitigen Beziehungen fixiert werden müssen. Laß keine Gesetze oder Prinzipien gelten, die nicht unmittelbar aus den Erscheinungen abstrahiert sind. Insbesondere nimm diesen Standpunkt Vorgängen gegenüber ein, die dem Gebiet des logischen Denkens angehören. Statt die in der Philosophie ausgebildeten logischen Formen auf das natürliche Bewußtsein zu übertragen, suche vielmehr an der Hand der von der logischen Kultur des Denkens noch unbeeinflußt gebliebenen psychischen Entwicklung des Kindes sowie der ursprünglichen Formen der Sprache und anderer Ausdrucksbewegungen die Vorstufen und die wirkliche Entwicklung des logischen Denkens aufzufinden. ...
> Für eine pädagogische Psychologie, die sich von der Last der logischen Vorurteile der Vergangenheit befreien will, dürfte es darum eine der wichtigsten, aber auch eine der schwierigsten Zukunftsaufgaben sein, der individuellen und der sozialen Pädagogik die Wege zu zeigen, auf denen sie zur Überwindung der so lange Zeit von der Psychologie selbst genährten Vorurteile eines einseitigen Intellektualismus gelangen kann."[1]

Damit aber zeigte WUNDT neue Wege und Forschungsgebiete für die Psychologie auf. Andererseits kommt hierin unmißverständlich zum Ausdruck, daß Psychologie eine autonome Wissenschaft sein will. Obwohl diese Tatsachen eigentlich den Emanzipationsprozeß abschließen wollten, begann nun erst der jahrzehntelange Kampf der Psychologie als Wissenschaft um deren Anerkennung, der selbst heute noch nicht abgeschlossen ist, wenn man Philologen befragt. Es schien in der kommenden Zeit

---

1. WUNDT, W.(1910), S. 17-18

(zu Beginn des 2o. Jahrhunderts), als könne die Psychologie auch in der Gymnasialpädagogik als Unterrichtsfach Fuß fas - sen, aber erst 1972(!) sollte ihr durch eine Zusatzverfügung im Anschluß an die Reform der Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen die Berechtigung zuteil werden, Unterrichtsfach am Gymnasium zu werden. Dies berechtigt jedoch nicht zu eupho - rischer Stimmung, denn Psychologieunterricht ist das Stief - kind dieser Reform, wie eine eigene Untersuchung noch zeigen wird.

2.22 Exemplum 1: Pädagogische Psychologie

Die Emanzipationsbemühungen der Psychologie stellten im Grunde einen vielschichtigen Prozeß dar, der ebenso von den vielen gesellschaftlichen Einflußfaktoren des ausgehenden 19. Jahrhunderts abhängig war. An zwei weiteren Beispielen wollen wir dies gleichsam exemplarisch darstellen.

Die von den bereits erwähnten Forschern gewonnenen Erkenntnisse in der Physiologie, aber auch die zahlreichen empiri - schen Untersuchungen zur Kinderpsychologie bereiteten die Tendenzwende in der Psychologie vor: Man wollte zwar die Päda - gogische Psychologie

> „als verkürzte Allgemeine Psychologie für Pädagogen in die Lehrerbildung ein(zu)beziehen ..."[1]

dagegen wehrten sich aber streng wissenschaftliche Ansätze, wie sie etwa von WUNDT und der naturwissenschaftlich orien - tierten Psychologie vertreten wurden. Ebenso MEUMANN -der viele Experimente unter schulähnlichen Bedingungen durchführte- und LAY wehrten sich gegen diese geplante Verkürzung der Allgemeinen Psychologie. Das Gewicht wurde nun an Stelle der abstrakten Spekulationen immer mehr auf kontrollierbare Beobachtungen und möglichst exakte Experimente gelegt. Zunächst wurden sehr viele Wahrnehmungsbeobachtungen durchgeführt.

---

1. EWERT, O. in: ROMBACH, H.(Hrsg. 1971,III), S. 265

Später jedoch galt das Interesse auch den anderen psychischen Tätigkeiten wie Lernen und Denken. Die methodischen Prinzipien wurden nun Willkürlichkeit, Kontrollierbarkeit und Variierbarkeit der experimentellen Bedingungen.[1] Als Gütekriterien zählten nun Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit für den Wert der wissenschaftlichen Aussagen.[2]

Das erwachende Interesse für empirisch-psychologische Erforschung pädagogischer Sachverhalte, der Erziehungswirklichkeit also, läßt sich auch an der Vielzahl der um die Jahrhundertwende neu erschienenen Zeitschriften ablesen, die hier in Auswahl erwähnt werden:

1859 Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft (LAZARUS und STEINTHAL)

1887 ST. HALL: American Journal of Psychology

1890 EBBINGHAUS und KÖNIG: Zeitschrift für Psychologie

1896 Die Kinderfehler (später: Zeitschrift für Kinderforschung)

1899 Zeitschrift für Pädagogische Psychologie

1900 Pädagogisch-Psychologische Studien

1905 Die experimentelle Pädagogik

Die Entwicklung der Psychologie läßt sich ebenfalls an den in jener Zeit stattfindenden Instituts- und Gesellschaftsgründungen ablesen:

1879 WUNDT gründet das erste psychologische Laboratorium in Leipzig

1883 St. HALL gründet das erste amerikanische psychologische Laboratorium an der John-Hopkins-Universität

1889 Das Laboratorium für physiologische Psychologie wird an der Sorbonne in Paris gegründet

1892 Gründung der amerikanischen psychologischen Gesellschaft

1903 Deutsche Gesellschaft für experimentelle Psychologie (später: Deutsche Gesellschaft für Psychologie)

1912 Institut Jean Jacques Rousseau in Genf

1913 Institut für Jugendkunde in Hamburg

1915 Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin

---

1. EWERT, O. in: ROMBACH, H.(Hrsg.,1971,III), S. 265
2. ebenda

Entscheidende Ansätze für die Etablierung einer Pädagogischen Psychologie sind wohl auch in der pädagogischen Reformbewegung zu finden. EWERT analysiert:

> „Auch in anderen Ländern standen die Anfänge der Pädago - gischen Psychologie in enger Beziehung sowohl zur zeitgenössischen pädagogischen Reformbewegung wie auch zur empirischen Methodik der Psychologie. Aus dem Akzent der Reformpädagogik, die sich als eine Pädagogik vom Kinde aus verstand, ist leicht verständlich, daß Pädagogische Psychologie sich schwerpunktmäßig lange Zeit mit Fragen der psychischen Entwicklung des Kindes auseinandersetzte und damit wissenschaftliches Neuland betrat, denn Ent - wicklungspsychologie hatte noch keinen systematischen Standort in der zeitgenössischen Psychologie."[1]

2.23 Exemplum 2: Entwicklungspsychologie

Auch am Beispiel der Entwicklungspsychologie läßt sich diese Entwicklung aufzeigen. Sie wurde schon seit langem als eine naive Entwicklungspsychologie betrieben und wurde von den Philosophen LOCKE und ROUSSEAU sowie den Pädagogen COMENIUS und PESTALOZZI schon sehr früh gefordert. Sie brachten den entwicklungspsychologischen Zeitgeist in Bewegung, der sich nun in folgenden Schritten niederschlug:

Die ersten Schritte kommen aus der Richtung der Medizin. Nachdem der Arzt TIEDEMANN bereits vor 1787 Beobachtungen über Kinder anstellte, enden aber die Versuche nach PREYER im ausgehenden 19. Jahrhundert in einer Sackgasse. Die zweite Richtung bildete die Biologie. Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklung dieser beiden Hauptrichtungen, zu denen sich bald noch die Pathopsychologie gesellt (im Zusammenhang mit der Entwicklung der Heilpädagogik) und gleichzeitig die Völkerpsychologie einen entscheidenden Aufschwung nahm:

---

1. EWERT, O. in: ROMBACH, H.(Hrsg., 1971,III), S. 265

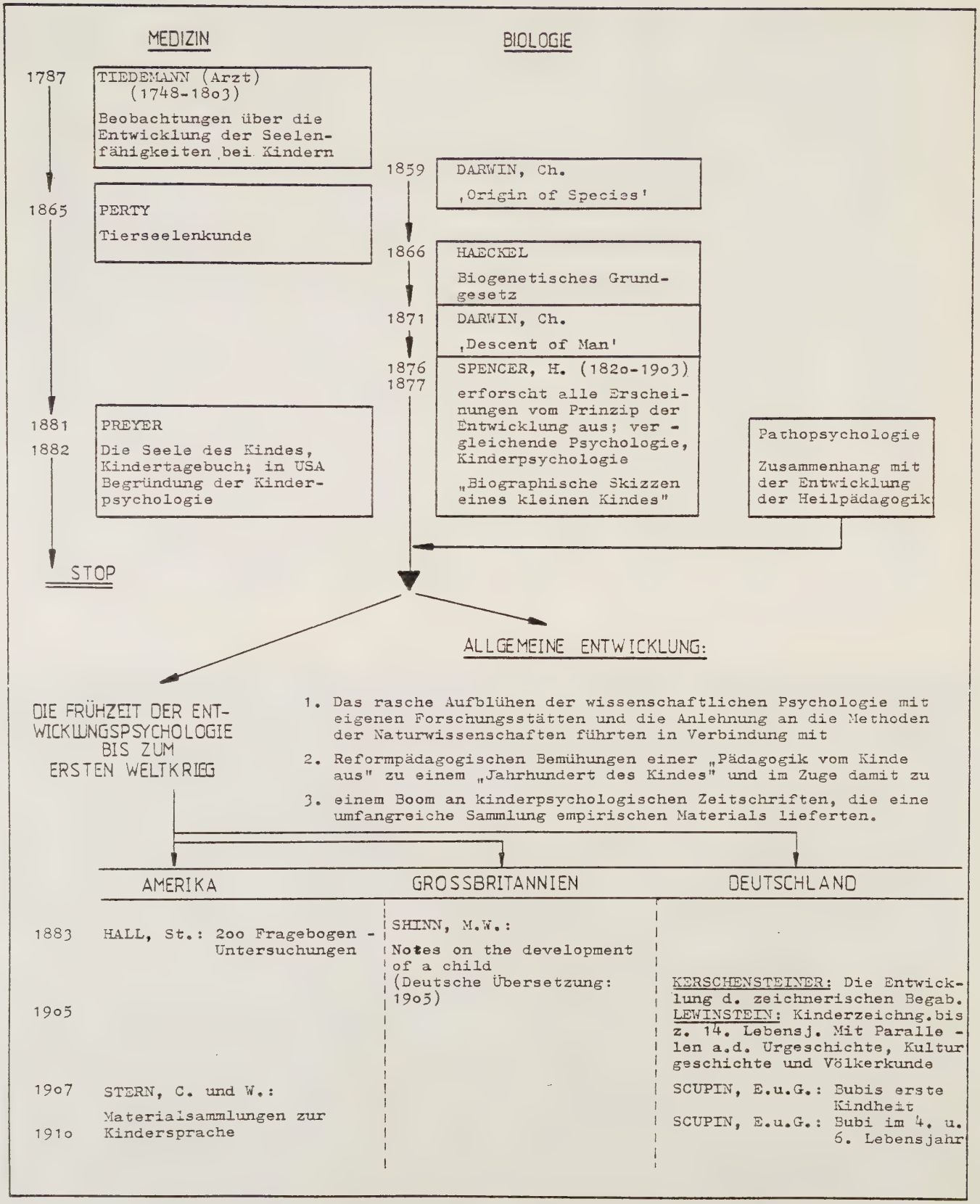


Abbildung 1: Überblick über die Anfänge der Entwicklungspsychologie

Auf dem Gebiet der Völkerpsychologie erschienen ebenfalls in dieser Zeit bedeutende Werke, unter anderem:

1890 FRAZER: The Golden Bough

1900 WUNDT: Völkerpsychologie

Empirisches Material lag nun genügend vor. Alle parallel erscheinenden Werke und Untersuchungen führten daher sehr bald zu der Frage, welche Forschungsrichtung nun die Entwicklungspsychologie darstellte. Hans THOMAE faßt das Verdienst und die Problematik dieser Zeit zusammen:

> „Das in dieser ersten Periode der Entwicklungspsychologie gesammelte Material bildete für Jahrzehnte die Grundlage entwicklungspsychologischer Darstellungen und war bei - spielhaft für zahlreiche spätere Untersuchungen."[1]

Obwohl nun großes Interesse an Tierversuchen aufkam (THORN - DIKE, KÖHLER) und WUNDT die Völkerpsychologie etwas überbetonte[2], konnten sich diese Forschungsansätze speziell für die Entwicklungspsychologie nicht durchsetzen; stattdessen kamen jene Forschungsansätze, die nun das Kind als Ganzes und um seiner selbst willen zu erforschen suchten. Das Kind sollte nicht als Hilfsmittel zum Auffinden elementarer psychischer Prozesse angesehen werden. Der Hauptvertreter und Wegbereiter der modernen Entwicklungspsychologie, der nach diesen Grundsätzen arbeitete, war William STERN mit seinen Mitarbeitern. Er entwarf auf grund zahlreicher Untersuchungen bereits 1914 eine „Psychologie der frühen Kindheit", die als Markstein und als Abschluß einer Epoche in der Geschichte der Entwicklungspsychologie angesehen werden kann. Die Entwicklungspsychologie war selbständig geworden und trug damit wesentlich zur Emanzipation der Psychologie bei. In der kommenden Zeit jedoch (I. Weltkrieg) verlagerte sich die psychologisch - empirische Forschung immer mehr ins Ausland (Großbritannien, USA, Frankreich), um dann nach dem Ende des Krieges in Österreich und Deutschland zu neuen Höhen anzusetzen (Wiener Schu-

1. THOMAE, H.: Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie, in: TOMAE, H.(Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Handbuch der Psychologie Bd. III, Hogrefe, Göttingen 1959(2),S.24
2. ebenda

le, Berliner Schule, Phasenlehren und hermeneutische Entwicklungspsychologie), auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann.

2.3 Die Reform des Psychologieunterrichts von 1914

2.31 Die pädagogische Bewegung

Der Prozeß der Verselbständigung der Psychologie als Wissenschaft hatte auch seine Auswirkungen auf das Gymnasium und damit auf den Unterricht in philosophischer Propädeutik. Zwar war die Psychologie um die Jahrhundertwende weitgehend selbständig, doch konnte sie auch jetzt nur Zugang zum Gymnasium mittels der Philosophie erhalten. Der Philosophie kam in dieser Zeit zugute, daß sie „in starkem Wachsen begriffen (war) und wirkt mächtig auf die Kultur der Gegenwart und damit auch auf die Schule zurück."[1]

LAY weist in diesem Zusammenhang daraufhin, daß auch Deutschland und vor allem Preußen diesem Fach erhöhte Aufmerksamkeit widmet, entgegen den früheren Versuchen, Philosophie und mit ihr Logik, Erkenntnistheorie und Psychologie zu eliminieren. Man konnte sich den zahlreichen Bemühungen, Philosophische Propädeutik wieder in den Lehrplan des Gymnasiums aufzunehmen, nicht länger entgegenstellen. Bereits 1893 hatte LEUCHTENBERGER in seiner Schrift zur philosophischen Propädeutik ihre Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte auf der höheren Schule gefordert.[2]

---

1. LAY, W.A.: Reform des Psychologieunterrichts, verdeutlicht an Schülerarbeiten, Gotha 1914, S.3
   Man kann LAY charakterisieren als Anhänger der alten Assoziationspsychologie und als Vertreter eines empirischen „Sensualismus mit starker kinästhetischer Komponente."(vgl. AEBLI, Hans: Psychologische Didaktik, Klett-Verlag, Stuttgart 1973(5), S. 34-35)
2. LEUCHTENBERGER, G.: Die Philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen. Ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte, Berlin 1893

Dann kam intensive Bewegung in die bildungspolitische Landschaft: Nicht nur die Diskussion um Sein oder Nichtsein der Philosophischen Propädeutik wurde erneut angestoßen, sondern die Pädagogik als Ganzes geriet in Bewegung. Der Schüler von PAULSEN und DILTHEY, Hermann NOHL, kennzeichnet die allgemeine Situation um die Jahrhundertwende vom Standpunkt der Reform - pädagogik aus:

> „Die Sicherheit der Zeit war im Innersten erschüttert, und die Bildung gab in ihren geistvollsten Vertretern zu, daß sie durch die Mechanisierung, Spezialisierung und Historisierung seelenlos geworden sei, zersplittert, antiquiert und ohne eigenes Ideal, das eine Kultur zusammenhält und die atomisierten Interessen der Menschen bindet. In diesen Schriften der Philosophen steckte aber zugleich eine neue pädagogische Energie, die wieder auf den Menschen gerichtet war anstatt auf die Objektivitäten der Wissenschaft oder des Staates oder der Technik, und eine neue pädagogische Theorie, die der bloßen Tradition vergangener Formen wieder das Selbstleben gegenüberstellte und zugleich doch die Abhängigkeit aller Individualbildung von der Kultur - form des ganzen Volkes erkannte."[1]

NOHL deutet auch auf das historische Gesetz hin, das von PAULSEN formuliert wurde[2] und nun eine Umkehrung erfuhr:

> „war die Erziehung bisher immer hinter der Kulturbewe - gung zurückgeblieben, ..., so dreht sich das jetzt um. Jetzt handelte es sich darum, das Menschentum -so hieß der neue Ausdruck für den alten Begriff der Humanität- gegenüber den Kulturmächten zu behaupten, und damit konnte die Erziehung sich erst ihres eigenen Wesens und der eigenen Energie ganz bewußt werden."[3]

Auch die letzte Bastion der Philosophie fällt: Die Pädagogik löst sich als letzte Einzelwissenschaft von ihr ab und wird sich ihrer Autonomie dank der nun zahlreichen einsetzenden Reformbemühungen sehr schnell bewußt:

---

1. NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/Main, 1963(6), S. 8
2. PAULSEN, Fr.: „Die Schule aber folgt der Bewegung in der großen Welt; was sich hier durchgesetzt hat, dringt bald auch in die Schule ein und bestimmt ihre Lebensaufgabe; dies ist die zuverlässigste Generalisation, welche die Schulgeschichte an die Hand gibt." (zit. nach: BUDDE,G.: Die Pädagogik der preußischen höheren Knabenschulen, Langensalza, 2 Bde., 1910, S. 296 ff)
3. NOHL, H.(1963), S. 9

„Der neue pädagogische Geist drang wie eine Atmosphäre in Fabrik und Werkstatt, in die Familien, ja in die Jugend selbst, und es wurde sichtbar, daß die Grundfunktion des Erziehens das ganze Leben durchwirkt als eine eigentliche Spannung zu einem höheren Menschentum."[1]

Nun, da die Philosophie wirklich Einzelwissenschaft wie andere auch sein mußte, kam ihre besondere Bedeutung für das Bildungsganze, vor allem aber für die höhere Bildung in einer ‚Schule der Persönlichkeit' zum Ausdruck. Das lag nicht zuletzt am Zeitgeist. Das Gymnasium wollte eben nicht nur auf die Universität vorbereiten, sondern auch Persönlichkeiten heranbilden und ihnen Richtung und Ziel geben. Das metaphysische Bedürfnis der Jugend wuchs. Dem mußte der Philosophie-unterricht Rechnung tragen.[2] Die Forderung: „Man will also eine Einführung oder wenigstens Einleitung in die eigentlichen, intimeren Gegenden der Philosophie geben!"[3] kam dem Verlangen nach einer endgültigen Aufgabe der Philosophischen Propädeutik in alter Form und einer grundsätzlichen Erneuerung dieses Faches gleich. Dieser Ansatz kann jedoch erst mit der RICHERTschen Reform von 1925 verwirklicht werden. Allerdings deuten sich in jener Zeit nun erste Schritte zum Fachunterricht PHILOSOPHIEUNTERRICHT an, die bereits 1901 begonnen werden. Das bedeutete Neubelebung der Situation. Allerdings kam diese Neubelebung von den einzelnen Fächern am Gymnasium, die nun ihrerseits -dem philosophischen Interesse Rechnung tragend- tiefer in philosophische Fragestellungen vordringen wollten, sei es nun in Deutsch, Griechisch, Latein oder Religion. Karl PÜLLEN faßt die Situation folgendermaßen zusammen:

„Der neuen Lage trugen die Lehrpläne von 1901 Rechnung; sie setzten zwar die Philosophie noch nicht als Unterrichtsfach an; sie bezeichneten aber eine ‚in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und

1. NOHL, H.(1963), S. 10
2. RAUSCH, A,: Philosophische Propädeutik, in: Handbuch für Lehrer höherer Schulen, Leipzig 1906, S. 226 f
3. SCHMIDKUNZ, H.: Philosophische Propädeutik in neuster Sicht, in: Lehrproben und Lehrgänge, Halle 1916, S. 78

> der empirischen Psychologie im deutschen Unterricht wie - der als wünschenswert' ... Diese Lehrpläne anerkannten die Notwendigkeit einer philosophischen Unterweisung und kündigten eine stärkere Berücksichtigung der Philosophie im Unterricht an; damit riefen sie gleichzeitig eine lebhafte Diskussion über die Gestaltung des Philosophieunter - richts hervor, in deren Mittelpunkt die Auseinandersetzung über das ‚Entweder-Oder' Philosophie im Unterricht oder Unterricht in Philosophie stand."[1]

Auch hier sehen wir wieder die trotz aller Selbständigkeit als Wissenschaft doch noch vorhandene Ohnmacht der Psychologie, sich nun auch als Schulfach durchzusetzen. Sie wird - trotz der Versuche LAYs - erst viel später in der zweiten Hälfte des 2o. Jahrhunderts nur bedingt selbständiges Unterrichtsfach. Solange wurde sie eben in der Philosophie abge - handelt. Was aber sollte bei einer oder zwei Wochenstunden Philosophieunterricht in Unter- und Oberprima an Bildungsinhalten der Psychologie gelehrt werden? Aus eigener Erfahrung wissend, kam es in unserem Philosophieunterricht, den wir in den Jahren 1965-1967 als Oberstufenschüler eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasiums erhielten, viel zu selten zu echtem Unterricht in Psychologie!

Die Forderung nach Wiedereinsetzung der Philosophie schien nun nach Erfüllung zweier Voraussetzungen zu Beginn unseres Jahrhunderts erfolgversprechend: Die Forderung nach dem philosophisch gerichteten Fachunterricht bzw. nach der philosophischen Vertiefung des Unterrichts konnte deshalb erfolgversprechend erhoben werden, weil nun ein wichtiges Hindernis ausgeräumt war:

> „Das eine Hindernis, das sich ihr (i.e. der Philosophieunterricht) im 19. Jahrhundert entgegenstellte, die Über - schätzung der humanistisch-philologischen Bildung, ist beseitigt. Diese Bildung hat im Gegenteil einen starken Rückgang in der Schätzung der öffentlichen Meinung und im Studienbetrieb der Schulen erfahren. Dazu kommt, daß sich bei der modernen Menschheit seit einiger Zeit wieder ein starkes Verlangen nach philosophischer Bildung geltend macht."[2]

---

1. PÜLLEN, K.(1958), S. 44
2. BUDDE, G.(1910), S. 296 ff

Aber auch die Kritiker verstummten nicht: RAUSCH und BARTH[1] warfen den Reformern vor, daß der Philosophieunterricht Form und Inhalt den Hochschulen entnähme[2] und damit den Schülern wenig böte,und andererseits wurde das Anliegen der Denkschulung infolge des zu häufigen systematischen Vortragens logischer Regeln und Gesetze vernachlässigt[3]:

> „hier wurden im günstigsten Falle die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis geschult. Dieser Unterricht vermittelte zwar die Kenntnisse logischer Regeln und Formen, er machte sie aber nicht zum geistigen Besitz der Schüler; er führte diese erst recht nicht zur Selbständigkeit in ihrem Gebrauch, so daß auch das Ansehen der Propädeutik unberücksichtigt blieb."[4]

Hier sprachen also didaktisch-methodische Erwägungen gegen den Philosophieunterricht. Solche Kritik wurde später von W.A. LAY aufgegriffen und in seiner ‚Reform des Psychologieunterrichts' abzustellen versucht.

Zusammenfassend läßt sich für die Zeit der Jahrhundertwende sagen, daß es im Grunde keine große Änderung im Sinne der Philosophischen Propädeutik gab, daß aber dringend empfohlen wurde, die einzelnen Fächer mit dem Ziel der Grundlegung einer Gesamtanschauung -eben im Sinne des neuen Menschentumsphilosophisch tiefer zu durchdringen.

2.32 LEHMANNs Lehrbuch der Philosophischen Propädeutik

In diesen Jahrzehnten entstanden eine Menge von Lehrbüchern der Propädeutik, u.a. auch 1904 das ‚Lehrbuch der Philosophischen Propädeutik' von R. LEHMANN. Es wurde rasch mehrmals aufgelegt und fand entsprechende Verbreitung, die u.a. durch die entsprechende Rezension Friedrich PAULSENs[5] hervorgerufen

---

1. BARTH, P.: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, Leipzig 1916(2)
2. vgl. RAUSCH, A.(1906), S. 230
3. vgl. PÜLLEN, K.(1958), S. 73
4. ebenda, zit. nach BARTH, P.(1916), S. 710
5. nach LEHMANN, R.: Lehrbuch der philosophischen Propädeutik, Berlin 1911(3), Vorwort S. IV

wurde. LEHMANN widmet neben der Logik, Erkenntnistheorie, Ethik und Ästhetik vor allem auch der Psychologie breiten Raum. Seine Literaturauswahl zu Beginn des Abschnittes „Grundzüge der Psychologie" weist auf die damals bekannten und heute nicht minder vergessenen Werke von WUNDT, EBBINGHAUS, HÖFFDING JERUSALEM und DESSOIR[1] hin. Zwar mangelt es dem Werk an methodisch - didaktischen Überlegungen, aber zumindest wird hier der Versuch unternommen, dem Lehrer für den Propädeutikunterricht stoffliche Grundlagen zu geben. LEHMANNs Psychologie geht von zwei Grundfragen aus:

1. Die Frage nach dem Wesen der Seele
2. Das Leib - Seele - Problem

Der Verfasser stellt den Unterschied zwischen spekulativer und empirischer Psychologie dar. Der empirischen Psychologie kommen zwei Aufgaben zu, nämlich

> „die Tatsachen des Bewußtseins, soweit sie der Erfahrung zugänglich sind, festzustellen, zu sammeln und zu ordnen."[2]

und:

> „Es ist mithin die zweite Aufgabe der empirischen Psychologie, die Gesetze des Seelenlebens festzustellen ..."[3]

LEHMANN erkennt rechtzeitig, daß die metaphysische, spekulative Psychologie, nun abgelöst wurde durch die empirische, experimentelle Psychologie. So ist er letztlich auch der Ansicht, daß sich eine moderne Psychologie seiner Zeit mit der Betrachtung der Gesetzmäßigkeit des Seelischen zu befassen hat. Damit aber wird dieser Teil menschlichen Lebens nicht mehr dem Zufall oder der Willkür überlassen.

Folgende Bildungsinhalte der Psychologie (in Auswahl) werden von LEHMANN berücksichtigt: Wissenschaftstheoretische

---

1. LEHMANN, R.(1911), S. 101
   Folgende Werke werden dort empfohlen: WUNDT, W.:Grundzüge der physiologischen Psychologie, EBBINGHAUS, H.: Psychologie im Umriß auf der Grundlage der Erfahrung, JERUSALEM: Lehrbuch der empirischen Psychologie, DESSOIR: Abriß der Geschichte der Psychologie
2. ebenda, S. 118
3. ebenda

Fragen zum Leib - Seele - Problem; Empfindungen, Reiz, Wahrnehmungen, geistige Fähigkeiten, Aufmerksamkeit, Gefühle, Affekte, Triebe, Wille[1]. In enger Anlehnung an die österreichische Propädeutikliteratur, die um die Jahrhundertwende schon sehr weit fortgeschritten war, beabsichtigte LEHMANN, ein Einführungsbuch zu schreiben:

> „Nach den jetzigen Verhältnissen des Unterrichtswesens und solange es einen propädeutischen Unterricht auf den meisten deutschen höheren Schulen nicht gibt, mußte ich bei der Ausgestaltung des Buches zunächst das Bedürfnis des akademischen Anfangsunterrichts im Auge halten, doch hoffe ich, damit zugleich der Einführung der Propädeutik in den oberen Gymnasialklassen, die nur eine Frage der Zeit sein kann, vorzuarbeiten."[2]

So plädiert LEHMANN auch in seinem grundlegenden Werk zum Deutschunterricht[3] für eine Integration der Propädeutik in den deutschen Unterricht. Er hoffte, daß dadurch die Propädeutik wieder gymnasialfähig werden konnte.

2.33 Die Reformvorschläge von Wilhelm A. LAY

Weitere Reformbemühungen um Rechtfertigung und Sinn des Psychologieunterrichts werden etwas später unternommen: 1914 veröffentlicht W.A. LAY, Vertreter der experimentellen Pädagogik und Professor am Karlsruher Lehrerseminar, Begründer (zusammen mit E. MEUMANN) der Zeitschrift „Experimentelle Pädagogik"[4], seine Schrift „Reform des Psychologieunterrichts, verdeutlicht an Schülerarbeiten". Er widmete seine Arbeit der psychologischen Berufsberatung und adressiert sie an die Seminaristen . Allerdings baut er seine Erfahrungen auf Schülerarbeiten, die er am Gymnasium beobachtet bzw. gesammelt hat. Zwar wagt W.A. LAY nicht, den Psychologieunterricht vom

---

1. nach LEHMANN, R.(1911)
2. ebenda, S. III
3. LEHMANN, R.: Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten, Berlin 1890
4. nach Th. DIETRICH in: Lexikon der Pädagogik, Bd. III (ROMBACH,H.,Hrsg., 1971,III), S. 39

Philosophieunterricht zu trennen, aber er schlägt eine Umo - rientierung vor: Bislang wurde -und LEHMANNs Lehrbuch war so konzipiert- in der philosophischen Propädeutik mit Logik und Erkenntnislehre begonnen. LAY möchte gern den Unterricht mit Psychologie beginnen sehen und hält entsprechende didaktische und methodische Argumente bereit:

> „... in dem gesamten philosophischen Unterricht müssen Beobachtungen, insbesondere Selbstbeobachtungen, Grundlage und Ausgang bilden. Die zielbewußte Selbstbeobachtung ist nun im psychologischen Unterricht leichter zu üben als im logischen oder im erkenntnistheoretischen Unterricht, weil hier die Gesichtspunkte, die die Beobachtung leiten, konkreter und daher leichter einzunehmen und festzuhalten sind.Das logische, normgemäße Denken hat das natürliche und das erkenntnistheoretische Denken,hat das natur- und normgemäße zur Voraussetzung. So ist es erklärlich, daß nach des Verfassers Erfahrung der philosophische Unterricht leichter und erfolgreicher fortschreitet, wenn er nicht, wie es schon gefordert wurde, mit Logik oder Erkenntnislehre, sondern mit der Psychologie beginnt."[1]

LAYs Reformgedanke liegt darin, dem Psychologieunterricht am Gymnasium[2] einen völlig neuen Stellenwert zu geben: Psychologie ist für ihn nicht mehr nur Bestandteil der Philo - sophie[3], sondern Grundlage für philosophisches Denken über-

---

1. LAY, W.A.(1914), S. 17; Hervorhebungen von mir
2. Einer Fußnote auf Seite 22/23 entnehmen wir LAYs Streitigkeit mit dem Geheimen Regierungs-Rat Dr. Ostermann, die in Folge seiner Reformbemühungen entstanden. LAY rechtfertigt sich so: „Ich spreche in den von ihm be - sprochenen Ausführungen von der Umgestaltung des Psychologieunterrichts, nicht speziell vom ‚Psychologieunterricht an den Lehrerseminarien', wie der Kritiker meint. Psychologieunterricht gibt es auch an höheren Schulen vieler Staaten, und ich dachte auch an die erste Einführung in die Psychologie, wie sie Studenten auf Universitäten durch Vortrag mit Beispielen erfahren."(LAY, W.A. (1914), S. 22-23, Fußnote 6)
3. Ich meine, hierin ein Indiz erkennen zu können für die damalige Zeit, die vorsichtigen Loslösungsversuche von der Philosophie zu unterstützen. LAYs Lehrplan deutet dies ebenfalls an.

haupt. Erst auf Grund psychologischer Kenntnisse wird der Oberstufenschüler des Gymnasiums zu höheren Zielen philosophischen Unterrichts gelangen können. Der Weg (Methode) wird vom Standpunkt einer experimentellen Didaktik so gezeichnet:

> „Ausgang und Grundlage des psychologischen Unterrichts müssen die Beobachtungen bilden, die als einfache, statistische und experimentelle Beobachtungen auftreten. Der Psychologieunterricht darf nicht mehr in dem ‚Vortrag' oder in dem Lesen und Erklären eines Lehrbuchtextes mit hinzugefügten ‚Beispielen' bestehen."[1]

Sein Lehrplan orientiert sich an der modernen, aufstrebenden Psychologie und beinhaltet u.a.: Kinderpsychologie, Völkerpsychologie, experimentelle Psychologie, pathologische Psychologie und pädagogische Psychologie.[2] Dies sind aber nun endgültig neue Bildungsinhalte der modernen Psychologie, wie sie sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts herauszukristallisieren begannen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird des öfteren auf die Ansätze LAYs zurückzukommen sein, da sie manche Anregungen auch heute noch liefern und leider allzusehr in Vergessenheit geraten sind.

Rückblickend kann nun gesagt werden, daß trotz der Reformversuche von PAULSEN, LEHMANN und LAY der Zeitgeist anders arbeitete. Bezogen auf das (ganze) Deutsche Reich der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg kann man sich nur dem Urteil FEYs anschließen, daß PAULSENs und LEHMANNs Reformbemühungen „am Leistungsdruck, am Wissenschaftspositivismus und am Lehrermangel" scheiterten![3] Damit wurde der Psychologieunterricht trotz der ermutigenden Karlsruher Ansätze (LAY) wieder einmal ein Opfer der „Überbürdungsstrategen".[4]

---

1. LAY, W.A.(1914), S. 19 f
2. ebenda, S. 25
3. FEY, E.: Philosophieunterricht im Gymnasium, in: ROMBACH, H.(Hrsg., 1971,III), S. 304
4. vgl. Ergebnisse der Schulkonferenzen von 1873 und 1890

2.4 Die Richertsche Reform von 1925

Die um die Jahrhundertwende neu belebte Diskussion um die Wiedereinsetzung des Philosophieunterrichts fand ihren vorläufigen Abschluß in der Reform des Preußischen Schulwesens durch RICHERT zur Zeit der Weimarer Republik. Vorher waren jedoch Stimmen laut geworden, die nun eine verstärkte Berücksichtigung der Psychologie im Bildungsganzen des Gymnasiums forderten. Einer ihrer Verfechter wurde Hugo GAUDIG.

2.41 GAUDIGs „Erziehung der werdenden Persönlichkeit"

Der Wegbereiter der Arbeitsschule geistiger Richtung wurde 1900 Direktor der Städtischen Höheren Mädchenschule in Leipzig und konnte mit seinen ausgewählten Kollegen sich der Aufgabe widmen, die Pauk- und Lernschulen damaligen Stils zu überwinden. Wichtig war vor allem der Ansatz, der die Schule als Erziehungsgemeinschaft von Eltern, Lehrern und Schülern verstand, die gemeinsam am Schulleben in Sprechstunde, Elternversammlung, Fest und Feier Anteil hatten.

Noch im Kriegsjahr 1917 waren zwei Bücher von GAUDIG erschienen, in denen er unter dem Eindruck der Kriegserlebnisse die Deutsche Schule als Vorbereitung zu einer neuen nationalen Einheit forderte: Schule als Lebensgemeinschaft, als Arbeitsschule und Einheitsschule[1] sollten die Forderungen des nächsten Jahrzehnts erfüllen! Neben allen anderen mehr oder weniger interessanten Ansätzen scheint vor allem dieser von GAUDIG bemerkenswert: Er sprach sich für eine Lebenskunde des deutschen Volkes aus, und dazu -damit verbunden- bedurfte es eines Unterrichts in Psychologie: „Für eine Lebenskunde des deutschen Volkes fehlt in den Lehrplänen der höheren Schulen der Unterricht in der Psychologie."[2] Schade, daß die bei GAUDIG oft pathetisch anmutenden Worte nur auf das eine

1. vgl. BLÄTTNER, Fr.(1960), S. 249
2. zit. ebenda, S. 251

abgezielt waren, nämlich „in einer großen Synthese das nationale Leben zu erfassen"![1] Damit aber wurde dem geforderten Psychologieunterricht von vornherein das entzogen, was ihn in unserer Zeit gymnasiumfähig gemacht hat: Sein propädeutischer Charakter; seine Fähigkeit, mit seinen Bildungsinhalten gesunde Persönlichkeiten zu entfalten; seine Möglichkeiten, junge Menschen die Gesetze eigenen und fremden Seelenlebens erforschen zu lernen. Ein nationalistisch-orientierter Psychologieunterricht mußte unabdingbar auf die Ebene zu einseitig orientierter Ideologie führen!

Und doch soll das Werk GAUDIGs nicht geschmälert werden. Denn seine reformpädagogischen Bemühungen führten den Gedanken der Selbsttätigkeit konsequent durch, da durch Selbsttätigkeit die Schule Arbeitsschule würde [2] und der Lehrer nach den Motiven der Arbeit fragen müsse. Die Aufgabe müsse daher sein, dem Schüler

> „eine Arbeitstechnik zu geben, ..., eine Methode des geistigen Bildungserwerbes, die sich auf die Analyse des Arbeitsprozesses und seine Stufen gründet." [3]

Das aber waren doch Ansätze, die gerade auch in einem Psychologieunterricht im Sinne von W.A. LAY gefordert und verwirklicht wurden: Lernen durch Selbsttätigkeit, Selbstbeobachtung und Fremdbeobachtung. Es muß im Nachhinein als bedauerlich festgestellt werden, daß diese progressiven Forderungen nach Psychologieunterricht von RICHERT überhört wurden und nicht in die Reform von 1925 einfließen konnten.

2.42 RICHERTs Reform

H. RICHERT greift aber den Begriff der Synthese von GAUDIG auf. Am 11.8.1919 war die Weimarer Verfassung in Kraft getreten; und in ihrem Zuge wurde 1920 die Reichsschulkonferenz einberufen, die bezüglich der höheren Schulen zwei Pläne

---

1. BLÄTTNER, Fr. (1960), S. 251
2. vgl. NOHL, H.(1963), S. 45
3. ebenda

vorsah: „der einer ‚Deutschen Oberschule' (als Vollanstalt), dann der einer auf die Volksschule aufbauenden ‚Aufbauschule'.[1] Gleichzeitig forderte Hans RICHERT (1869-1940) 1920 „Die deutsche Bildungseinheit" und sprach sich darin für eine deutsche Nationalerziehung aus.[2] Später konnte er als Preußischer Ministerialrat zahlreiche seiner Thesen in der Neu - ordnung des höheren Schulwesens in Preußen 1925 verwirklichen. Eine Analyse seiner vielen positiven und negativen Ansätze soll sich im Rahmen dieser Arbeit lediglich auf die weitere Entwicklung des Psychologieunterrichts beziehen.

RICHERT gibt die „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens" heraus und spricht sich darin gegen einen Psychologieunterricht aus: Dem Philosophieunterricht wird in Prima je eine Stunde eingeräumt, aber

> „er soll nicht Fachunterricht im engeren Sinne sein, am wenigstens eine Wiederbelebung des alten Unterrichts in Logik und Psychologie."[3]

Psychologie wird also nicht gewünscht! Selbst die Philosophie wird in Form von philosophischer Lektüre abgehandelt. Es sollen philosophische Arbeitsgemeinschaften eingerichtet werden, die „der Vertiefung der in den einzelnen Fächern gegebenen philosophischen Anregungen durch geeignete Lektüre" dienen sollen.[4] Die Rufe von GAUDIG, LAY und LEHMANN sowie PAULSEN werden also auch hier überhört: Von Psychologieunterricht ist keine Rede mehr, denn jeder Unterricht der deut - schen Oberschule bringt psychologische Erkenntnisse an sich, die letztlich auch der Erziehung des einzelnen Schülers zum Deutschen dienen. Philosophische Propädeutik soll gelehrt werden, aber Psychologie bleibt weiterhin -trotz der überaus starken Entwicklung der Wissenschaft in Deutschland und Österreich- als Unterrichtsfach nicht anerkannt.

---

1. BLÄTTNER, Fr.(1960), S. 257
2. ebenda, S. 259
3. RICHERT, H.: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, Berlin 1927(7)
4. ebenda, S. 163

Der zu einseitig auf den philosophischen Unterricht zugeschnittene Reformversuch wurde zunächst von vier Prinzipien getragen:

1. Der Grundsatz der Freiwilligkeit (in Form von Arbeitsgemeinschaften)
2. Die Problematik der offenbleibenden Diskussion von Weltanschauungsfragen (als methodisches Prinzip)
3. Das Lektüreprinzip: Lektüre bedeutender Philosophen (als didaktischer Aspekt)
4. Die philosophische Vertiefung des Fachunterrichts [1]

Das waren schon ideal gedachte Forderungen, die jedoch wiederum nicht voll zur Entfaltung kamen. Ernst LICHTENSTEIN gibt die Gründe an:

> „Wie ich aus einem Vergleich der preußischen Schulprogramme von 1927/28 feststellen konnte, war noch 3 Jahre nach der Einführung der Reform über die Hälfte aller Schulen ‚aus technischen Gründen' außerstande, philosophische Arbeitsgemeinschaften einzurichten, während für die ‚Philosophie im Unterricht' (im Unterschied zum Unterricht in Philosophie) weitgehend alle didaktischen Voraussetzungen fehlten. Es waren aber nicht nur äußere Widerstände und Mängel, sondern auch innere Widersprüche, die dazu führten, daß der philosophische Gymnasialunterricht, so kunstvoll er verzahnt und ideal er gedacht war, noch gar nicht zur eigentlichen Auswirkung gekommen war, als er mit der unvollendet gebliebenen Schulreform dem Einbruch der politischen Mächte erlag ... Er stand im Grunde im Widerspruch zu dem das gesamte Bildungsverständnis leitenden kulturpsychologischen und kulturkundlichen Unterrichtsprinzip; er wurde zum Mittel der stofflichen Konzentration, wenn er dem Bildungsperspektivismus der Typendifferenzierung der höheren Schule zur Rechtfertigung dienen sollte statt seinem eigenen Gesetz zu folgen; ..." [2]

Die Streiter für den Psychologieunterricht konnten wieder einmal mit Recht feststellen, daß eine erneute Chance vertan war, auch den Psychologieunterricht gymnasialfähig zu machen. Diese Chance war nicht zuletzt dadurch vertan, daß der Philosophischen Unterweisung (nun ohne Psychologie) zu einseitig applaudiert wurde. Gerade die Offenheit in weltanschaulichen

---

1. LICHTENSTEIN, E.: Vom Schicksal der Philosophischen Propädeutik, in: Pädagogische Rundschau, Heft 8/1964, S. 715 - 716
2. ebenda, S. 716

Fragen führte zu einem Zerreden letzter Sinnzusammenhänge, so daß die nationalsozialistische Propaganda erst recht hier einen guten Nährboden fand, die Saat der Diktatur zu säen. Der Unterricht in Philosophie erlag tatsächlich jenen Gefahren, die SCHMIDKUNZ bereits 1916 aufzeigte, denen zufolge Unterricht in Philosophie leicht zu einer „Sammlung von Ansichten ohne viel Einsichten" werden könnte.[1] Auch die Forderung nach fachimmanenter philosophischer Unterweisung, wie sie in RICHERTs Reform in Deutsch, Geschichte, in den Spra - chen, in Physik, ja selbst in Mathematik vorgesehen war, mag mit ein Grund für die Vergeblichkeit des Versuches gewesen sein. Schließlich lag das Dilemma der Reform in der These von der ‚Entfaltung der Freiheit', die durch die freien Arbeitsgemeinschaften gewährleistet werden sollte. Ausdruck fand sie in der Konzipierung von‚Richtlinien', indem man nicht den Begriff des Lehrplans verwendete. Die Richtlinien des Jahres 1925

> „versuchten, im bewußten Gegensatz zu dem starren System früherer Lehrpläne eine Bewegungsfreiheit (zu geben), in der alle Kräfte nach ihrer Eigengesetzlichkeit sich auswirken können.' Das war notwendig, da die ‚starre' Zielsetzung der ‚Gelehrtenschule' einer erweiterten Auffassung von der höheren Schule gewichen war. - Die Grundgedanken dieser Reform waren: ‚Deutsche Nationalität, deutsche Staatsgesinnung, deutsche Kultureinheit im deutschen Idealismus oder anders gesprochen: Staat, Volk, Gesellschaft erhoben zur Idee des deutschen Geistes, in der wir alle eins sein können, das ist und das allein ist die Rettung aus der Not des deutschen Lebens.'" [2]

Gerade aber diese versprochene Freiheit des Philosophieun - terrichts entsprach bald nicht mehr dem Zeitgeist. Man suchte handfeste Erklärungen und Antworten auf die Zeitfragen und Probleme des Lebens. Die Weimarer Republik schlitterte nach und nach von einer schweren Krise in die andere, aus der die nationalsozialistischen Kräfte schließlich als ‚Sieger' hervorgingen und jene ‚Freiheit' brachten, die nichts als Unfrei-

---

1. SCHMIDKUNZ, H.(1916), S. 79
2. zit. nach PÜLLEN, K.(1958), S. 60-61

heit und Gleichschaltung war.

Unterzieht man die Reform RICHERTs einer strengen Kritik, so kann mit BLÄTTNER gesagt werden:

> „(es) bleibt das Gefühl des Unbehagens, daß es in diesem Augenblick nicht gelang, eine Reform der Schulen durchzuführen, die Impulse der staatsbürgerlichen Erziehung, der Arbeitsschule, der Landerziehungsheime, der Kunsterziehungsbewegung in produktiver Weise zunutze gemacht hätte, wie Spranger und Nohl und andere damals schon gefordert hatten. Stattdessen gingen alle diese Regungen in einem halbwissenschaftlich begründeten Nationalismus unter, der weder der Schule noch der Wissenschaft und noch weniger der Jugend und der Nation gut bekam." [1]

Im Grunde wurde mit diesen nationalistischen Tendenzen der Boden mitbereitet für die Zeit des Nationalsozialismus.

2.43 Die Vertreibung der Psychologen aus Deutschland

Das dritte Jahrzehnt des 2o. Jahrhunderts brachte trotz aller wirtschaftlichen Schwierigkeiten auf wissenschaftlichem Gebiet eine ungeheure Fülle an Forschungen. An der Zahl der in dieser Zeit veröffentlichten Bücher, Zeitschriften und Aufsätze läßt sich auch jenes Ringen ablesen, das nun von den Kulturmächten hervorgerufen wird.

Die Kinder- und Jugendpsychologie (Entwicklungspsychologie) erlebt ihre Höhepunkte und findet Verbreitung in den Forschungsarbeiten der Wiener Schule, Leipziger Schule, in den Phasentheorien, in der hermeneutischen Entwicklungslehre, schließlich auch in Frankreich und vor allem in Amerika. Auch in anderen Bereichen der Psychologie wird die Forschung vorangetrieben. HEHLMANN gibt dazu einen Überblick.[2] Die Fülle der Forschungsansätze münden in zahlreiche Entwicklungslinien, die dann später kaum noch überschaubar werden. Es scheint auch, als ahnte man, was 1933 kommen würde. Es mußte darum noch vieles in Freiheit erforscht werden! Noch ist die Zeit der großen Schulen - aber mit der Machtergreifung der National -

---

1. BLÄTTNER, Fr.(1960), S. 290
2. HEHLMANN, W.(1967), S. 433 ff

sozialisten und der bald eintretenden Gleichschaltung im Sinne des ‚Führerprinzips' in allen Lebensbereichen fällt auch die Wissenschaft dem neuen System zum Opfer. Wissenschaft hatte bald nur noch die Aufgabe, dem System zu dienen, indem sie Theorien und Denksysteme, ja Ideologien zu entwickeln hatte, die zur Petrifizierung des faschistischen Systems führen sollten. Die Schulen verloren ihre pädagogische Autonomie, die Gymnasien und Oberrealschulen wurden zur ‚Einheitsschule', der deutschen Oberschule, zusammengefaßt. Das 1934 geschaffene Reichserziehungsministerium verbot fast alle Privat- und Versuchsschulen. Forschung und Lehre standen unter der absoluten Kontrolle von Staat und Parteiapparat. Da den wissenschaftlichen Zentren durch weitgehende Aufhebung ihrer Selbstverantwortung praktisch der Boden entzogen wurde, konnte freie und erfolgreiche Forschung nicht mehr betrieben werden. Objektivität, Gültigkeit und Verläßlichkeit wissenschaftlicher Experimente wurden in Frage gestellt. Das Ganze wurde sinnlos überhöht durch einen antijüdischen Rassenwahn, der für viele Forscher -vor allem in der Psychologie- gefährlich wurde. Psychologieunterricht wurde ganz verboten, Philosophische Propädeutik ebenfalls. Stattdessen legte man Wert auf politisch-ideologische Ausrichtung der Auszubildenden. Die Zeit der großen deutschen Psychologen auf deutschem und österreichischem Gebiet war nur noch kurz befristet. Viele -unter ihnen die besten- entzogen sich der drohenden Verfolgung durch die Emigration. Die folgende Zusammenstellung gibt einen kleinen Überblick (in Auswahl) über die Emigration berühmter Psychologen:

Jahr	Name	emigriert nach:
1924	KOFFKA	Chicago, Kalifornien, Boston
1933	WERTHEIMER	New York
1934	FROMM, E.	USA
1935	LEWIN, K. KÖHLER	University of Iowa USA
1937	BRUNSWIK	Berkeley/Kalifornien
1938	BÜHLER, Ch. FREUD, S.	Kalifornien London
1939	BÜHLER, K.	Kalifornien

Man sieht: Fast alle Gestaltpsychologen mußten notgedrun - gen ihre Arbeit in Deutschland aufgeben. Sie arbeiteten bald erfolgreich in Amerika und begründeten dort die Forschungs - richtung der ‚gestalt psychology'. Die Übernahme des deut - schen Begriffes in die amerikanische Sprache spricht von der Bedeutung dieser Forscher.

Hatte sich Deutschland seit 1933 politisch immer mehr ins Abseits gestellt, so vollzog es diesen Schritt auch in Wissen- schaft und Forschung, so daß der nahende Zusammenbruch nichts weniger ließ als die Hoffnung auf einen neuen Anfang.

3. DIE ZEIT NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG

Da das Bemühen in diesem Teil der Arbeit vornehmlich um die geschichtliche Entwicklung des Psychologieunterrichts geht, muß gerade die Entwicklung des Gymnasiums nach 1945 genau beobachtet werden. Allerdings erfordert solches Bemühen eine Eingrenzung, um die Thematik nicht ausufern zu lassen. Daher folgen wir dem etwas starren, jedoch brauchbaren Schema von G. PRIESEMANN, der den „Dreißigjährigen Konflikt um die Schulreform"[1] in vier Epochen einteilt, die jeweils bestimmte Tendenzen aufweisen:

1. Die Epoche der Restitution und Restauration(1945-1955) Ziel: Stabile Ordnung des Bildungswesens
2. Die Epoche der Adaption und Expansion(1955-1965) Ziel: Annahme und Immitation von äußeren Einflüssen
3. Die Epoche der Illusion und Kollision(1965-1972-73) Ziel: Die totale Reform des Schulwesens
4. Beginn der Epoche der Revision und Restiktion(ab 1973/1974) Ziel: Einschränkung der Reform und restriktive Maßnahmen.[2]

Die vorgegebene Einteilung in Epochen oder Dekaden kann natürlich nur der Übersicht halber aufrechterhalten werden, denn die Übergänge sind fließend. Die permanente Reform des Schulwesens führt als ein Kontinuum durch diese ersten dreißig Jahre der BRD. Es sollen daher im folgenden Stellung, Möglichkeiten und verpaßte Gelegenheiten, die dem Unterrichtsfach Psychologie vor allem in der Oberstufe des Gymnasiums zuteil wurden, dargestellt werden.

---

1. ULSHÖFER, R.: „Der Streit um die Schulreform erregt seit 1945 die Öffentlichkeit." in: Vorwort zu: ULSHÖFER, R.: Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Dokumente und Kommentare. Heidelberg 1967, S. 3
2. nach G. PRIESEMANN: Außerschulische Einflüsse auf die Pädagogik der BRD in der Zeit von 1945-1975, in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1975, Heft 9, S. 301

3.1 Die Dekade der Restitution und Restauration (1945-1955)

Der Wiederaufbau des Bildungswesens war nicht nur durch die äußere Not gefährdet, sondern auch in starkem Maße von der inneren. Organisatorische Dinge waren abhängig von der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung. Da für die ‚äußere Reform' die Befugnisse den Besatzungsmächten oblagen, konnte zunächst nur die innere Reform vorangetrieben werden.[1] Dazu boten sich verschiedene Anknüpfungspunkte für eine Erneuerung des Schulwesens von ‚innen' heraus.

3.11 Anknüpfungspunkte und Verlauf

Man konnte nicht einfach vor 1933 anfangen. Das Übel des Nationalsozialismus wurzelte tiefer. Wollte man dagegen erzieherisch etwas tun, mußte man viel weiter zurückgehen: Es boten sich die Schriften der Reformpädagogik an.[2] Zeugnisse jener pädagogischen Epoche sowie ihre noch lebenden Vertreter wurden richtungsweisend. H. NOHL durfte bereits 1945 zusammen mit BOLLNOW, WENIGER und W. FLITNER eine der ersten pädagogischen Zeitschriften herausgeben: Die Sammlung. Ihr Ziel: Die innere Erneuerung.[3]

Zum zweiten gab es Anknüpfungspunkte in der Weimarer Zeit und der Richertschen Reform von 1925. Das Land Hessen war da richtungsweisend und gab als erstes deutsches Land am 25. November 1945 Lehrpläne und Richtlinien für die höheren Schulen heraus.[4] Neben dem humanistischen Bildungsideal sollten fortan das Erschließen von Naturgesetzen, das Erlernen von kon - struktiver Kritik, das Ertragenkönnen von Kritik und die

---

1. ULSHÖFER, R.(1967), S. 88
2. ULSHÖFER führt an: Kerschensteiner, Dewey, Gaudig, Scheibner, Spranger, Litt, Nohl, Flitner
3. zit. nach LIETH, E.v.d.: 30 Jahre NEUE SAMMLUNG - Ein Glückwunsch und eine Hoffnung, in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1975, Heft 10, S. 350
4. zit. nach HETTWER, H.: Lehr- und Bildungspläne 1921 - 1974, Bad Heilbrunn/OBB, 1976 S.212-213

kritische Prüfung der eigenen Leistung allen hohen „Schwulst und Schein der letzten Jahre ... vertreiben."[1]

Weiters bot sich amerikanisches Bildungsgut an. Demokratisierung und Amerikanisierung im westlichen Teil des Landes sorgten dafür, daß die Leistungen des einflußreichsten amerikanischen Pädagogen DEWEY auch Bedeutung für die deutsche Bildungsreform erlangen sollte. Leben als lebenslanger Lernprozeß, Erleben und Erfahrung, disziplinierte Vernünftigkeit, vorurteilsfreie Bestandsaufnahme (Beobachten), kritisches Denken (Durchdringen), Verzicht auf absolute Gewißheit (permanentes Fragen), ungehinderte Kommunikation (Freiheit) - das waren die Schlagworte der damaligen pädagogischen Diskussion.[2] Im Zuge dieses Gedankengutes strömten auch die Forschungsergebnisse der emigrierten deutschen Psychologen in die Bundesrepublik zurück.

In Nordrhein-Westfalen, der damaligen Nordrheinprovinz, erschien im Oktober 1945 ein „Rahmenplan für höhere Schulen", dessen ideologische Grundlage „der richtig verstandene christliche Humanismus" werden sollte.[3] Dieser Rahmenplan sah vor, daß Philosophieunterricht nur an den mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien erteilt werden sollte. Aber nicht nur die christliche Weltanschauung allein sollte Grundlage des höheren Bildungswesens sein, sondern in der durch das neue Bildungsideal gewonnenen Freiheit sollten verschiedene weltanschauliche Standpunkte berücksichtigt werden unter dem Aspekt, daß auf die daraus entspringenden Fragen der Schüler Antworten auf dem Boden eben jenes christlichen Kulturgutes gegeben werden sollten.

Die von den Anknüpfungspunkten ausgehenden Initiativen wurden von den Militärregierungen durch verbindliche Verordnungen in entsprechende Bahnen gelenkt, von denen hier vier

---

1. HETTWER, H.(Hrsg.,1976), S. 146
2. vgl. F. LILGE in: ROMBACH, H.(Hrsg.,1970,I), S. 290-291 Zusätze in Klammern von mir
3. Rahmenlehrplan für die höheren Schulen der Nordrheinprovinz 1945, zit. nach PÜLLEN, K.(1958), S. 63

Marksteine erwähnt werden sollen:

1. Am 25.6.1947 wurden die Richtlinien Nr. 54 des Alliierten Kontrollrates erlassen, in denen „Grundlegende Prinzipien für die Neugestaltung des Deutschen Bildungswesens"[1] formuliert wurden (Gleichheit, Bildungschancen, Verantwortung der Schule für demokratische Lebensauffassung, Berufsberatung, Erziehungsberatung...) ULSHÖFER sieht in diesen Grundsätzen den Wiederanschluß Deutschlands an die internationalen Bestrebungen auf dem Gebiet des Schulwesens.[2] Philosophie-und Psychologieunterricht als Voraussetzung für demokratische Erziehung wurden jedoch nicht voll berücksichtigt. Sie hätten hier schon ordentliche Unterrichtsfächer für alle weiterführenden Schulen werden können.
2. Ein weiterer Markstein wurde durch die Grundgesetzgebung am 23.5.1949 (Art. 7 GG) gesetzt.Dabei hätte der Grundsatz der Anpassungsfähigkeit des Schulwesens an die Anforderungen der Gesellschaft (Schule im Funktionszusammenhang mit der Gesellschaft) gute Schrittmacherdienste für den sozialwissenschaftlichen Unterricht bieten können.
3. Unter dem Aspekt zukunftsweisender Fortschreibung der Reform des höheren Bildungswesens wurden auf Initiative zahlreicher Vertreter der höheren Schulen und Universitäten am 1.10.1951 die „Tübinger Beschlüsse" als Grundsatzprogramm der auf Bundesebene gegründeten Fachverbände verabschiedet. Diese Beschlüsse wurden von einer „communis opinio"[3] getragen mit dem Ziel, die innere Reform voranzutreiben. Sie waren erfolgversprechend, da sie den weiteren Verhandlungen auf

---

1. ULSHÖFER, R.(1967), S. 88
PRIESEMANN, G.:„... das erste pädagogisch wichtige Dokument der Nachkriegsgeschichte ..." in: Außerdeutsche Einflüsse auf die Pädagogik der BRD in der Zeit von 1945 bis 1975, in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1975, Heft 9, S. 299
2. zit. nach ULSHÖFER, R.(1967), S. 88
3. ebenda, S. 90

Ministerialebene sowie im Schulausschuß der Westdeutschen Rektorenkonferenz zugrunde lagen.[1] Inhalte der Beschlüsse waren:

1. Reduzierung der Fülle des Stoffes
2. Prinzip des pars pro toto
3. Exemplarisches Lehren und Lernen
4. Gegen bloße Anhäufung von Stoff
5. Stattdessen Durchdringung des Wesentlichen
6. Verständnisweckung statt Gedächtnisleistung
7. Flexible Richtlinien statt starrer Lehrpläne [2]

Die für die Reform der gymnasialen Oberstufe entscheidende zweite Resolution forderte die Einrichtung einiger öffentlicher und privater Schulen als Modellschulen, um die innere Umgestaltung im Experiment zu erproben:

„Hierzu wäre vor allem erforderlich
1. die freie Zusammenstellung ihrer Lehrkörper
2. die freie Gestaltung des Lehrplans zum Zwecke der Vertiefung in das Wesentliche
3. die im Einvernehmen mit den Ministerialbehörden zu vollziehende Beschränkung der Prüfungsfächer im Abitur."[3]

Doch gerade diese Resolution führte bis 1967 nicht zu dem erhofften Erfolg.[4]

Zum erstenmal taucht die Empfehlung auf, sich die Erkenntnisse der modernen Psychologie und Pädagogik nutzbar zu machen. Allerdings bezieht sich diese Empfehlung nur auf die Prüfungsordnung für das höhere Lehramt und nicht auf die Möglichkeit wissenschaftspropädeutischer Arbeit in der Schule.[5]

4. Die Tübinger Beschlüsse setzten eine öffentliche Diskussion in Gang, die von folgenden Punkten ausging:
   1. Das Prinzip des exemplarischen Lernens und der exemplarischen Lehre
   2. Minimalkatalog von Studieninhalten zur Erlangung der Hochschulreife

---

1. FLITNER, W.: Die Tübinger Beschlüsse, in: ULSHÖFER, R. (1967), S. 126
2. vgl. ebenda, S. 21-25
3. ebenda, S. 22-23
4. vgl. FLITNER, W. ebenda, S. 127
5. vgl. Resolution 5, in: ULSHÖFER, R., ebenda S. 127

3. Richtlinien für die Oberstufenreform
4. Prägung der Arbeit des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen."[1]

Die öffentliche Diskussion fand ihren vorläufigen Abschluß im „Düsseldorfer Abkommen" von 1955, dessen Wesensmerkmale und Bedeutungen von HOLZAPFEL 1967 in einer vergleichenden Studie herausgestellt wurden.[2]

Die Konsolidierung der Situation war damit geschafft worden: Das Ziel einer stabilen Ordnung des Bildungswesens schien erreicht worden zu sein.

3.12 Psychologie- und Philosophieunterricht in dieser Zeit

Wie in allen anderen Bereichen, so hatte auch die Psychologie als Wissenschaft in Deutschland nach dem II. Weltkrieg nur die Möglichkeit, verlorenen Boden gut zu machen. Die Forschung in den anderen Ländern war sowohl in Theorie als auch in Praxis weit fortgeschritten.[3]

Auch die Philosophie konnte sich nun nach langer Zeit zum erstenmal wieder entwickeln und ohne Angst vor Zensur und Einschränkung in Theorie und Praxis aktiv werden.

Diese besondere Lage gilt es in dem nun folgenden Abschnitt zu bedenken und daran anschließend müssen zwei in dieser Zeit auftauchende Fragen neu aktualisiert werden.

---

1. vgl. FLITNER, W.: Die Tübinger Beschlüsse, in: ULSHÖFER, R. (1967), S. 127
2. HOLZAPFEL, H.: Vier Abmachungen der Länder der Bundesrepublik auf dem Gebiet des Schulwesens: „Düsseldorfer Abkommen", „Hamburger Abkommen", „Saarbrücker Rahmenvereinbarung" und „Berliner Richtlinien und Empfehlungen: Erster Teil" in: ULSHÖFER, R. (1967), S. 128 ff
3. vgl. hierzu das Geleitwort von Johannes von ALLESCH, Herausgeber der „Psychologischen Rundschau", im 1. Jahrgang 1949/50, Göttingen 1949

3.121 Bericht zur Lage der Psychologie

Der einleitende Aufsatz der 1949 zum erstenmal erscheinenden „Psychologischen Rundschau" gibt einerseits das programmatische Ziel des Redaktorenkreises wieder, andererseits aber auch einen ersten Situationseinblick in die Lage der Psychologie damals. Johannes von ALLESCH befaßt sich darin mit der „Stellung der Psychologie zu den Natur- und Geisteswissenschaften"[1] Von ALLESCH beantwortet nicht die alternativ aufgeworfene Frage, was Psychologie denn sei, Natur- oder Geisteswissenschaft, zugunsten einer dieser beiden. Er sagt vielmehr:

> „von ihr (Psychologie; Anm. von mir) ist die zusammenfassende Schau zu verlangen und zu erwarten, die uns vor dem Zerfall der menschlichen Kultur, dem Zerreißen in Technik auf der einen und in Irrationalität auf der anderen Seite retten kann."[2]

Diese These wird damit begründet, daß Psychologie sowohl zur Geisteswissenschaft eine notwendige enge Verbindung hat als auch zur Naturwissenschaft: Zur Geisteswissenschaft insofern, als sich folgende Forschungsfelder herauskristallisieren, die beide Disziplinen angehen:

a) Erforschung des seelisch-geistigen Geschehens (Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen)
b) Erforschung nicht nur der rationalen Erlebnisinhalte, sondern auch des Irrationalen
c) Erforschung von Kausalbeziehungen
d) Erforschung psychologischer Sachverhalte in Recht, Geschichte, Volkswirtschaft und Theologie
e) Erforschung der pädagogischen Praxis
f) Erforschung der Denkvorgänge, außerhalb der philosophischen Logik als Denkpsychologie

Die Verbindung zur Naturwissenschaft ist anderer Art: Psychische Phänomene sind untrennbar mit dem Leiblichen verbunden. Bei der Erforschung müssen physiologische und biologische Tatsachen berücksichtigt werden (etwa: Wahrnehmungspsychologie)!

---

1. VON ALLESCH, J.: Die Stellung der Psychologie zu den Natur- und Geisteswissenschaften, in: Psychologische Rundschau, Göttingen 1949-50, Heft 1, S. 4 ff
2. ebenda, S. 16

Gesundheits- und Krankheitsbilder werden untersucht. Hier wirken Psychiatrie und Psychologie mit umgekehrten Richtungen: Die Psychiatrie geht von der seelischen Störung und Krankheit aus, die Psychologie von dem als normales Verhalten bezeich - neten Zustand. Aufgrund dieser engen Verknüpfung zu den Hauptrichtungen der Wissenschaft kann es für die Psychologie nur die Aufgabe sein, sich um die Zusammenschau „in eigener spezifisch psychologischer Weise" zu bemühen. Dies Bemühen hängt aber in sehr hohem Maße von dem Erfolg der eigenen Methodik ab, welche die Psychologie entwickelt hat und weiter entwickeln muß.

Das von vALLESCH neu begründete Selbstbewußtsein der Psychologie wird von M.J. HILLEBRAND nicht so recht geteilt. Er möchte die Psychologie lieber als Hilfswissenschaft für die Pädagogik gewertet sehen.[1] Der Pädagogischen Psychologie kommt eine größere Bedeutung zu: Pädagogische Psychologie und Pädagogik stehen in einem Interdependenzverhältnis. Somit liegt die Bedeutung der Psychologie „unmittelbar im Bereich der pädagogischen Wirklichkeit."[2]

Die Situation der Psychologie in diesen ersten Jahren nach dem II. Weltkrieg wird 1955 treffend von Oswald KROH beschrieben, dessen wesentlichste Aspekte „Vom Auftrag der Psychologie in der Krise der Gegenwart" hier Erwähnung finden sollen. Er hielt diesen Vortrag 1954 auf der Arbeitstagung des Berufsverbandes Deutscher Psychologen in Hannover:

Die Krise der Psychologie sei die Krise der Gegenwart, die darin bestehe, daß auf der einen Seite ein beschämender Überschuß an Vertrauen gegenüber der Psychologie existiere, auf der anderen Seite aber ein Übermaß an Skepsis. Die Skeptiker werfen der Psychologie vor, sie sei für die Konflikte ver - antwortlich, um derenwillen die Psychologie um Hilfe ersucht

---

1. vgl. HILLEBRAND, M.J.: Zur Lage der Pädagogischen Psychologie, in: Pädagogische Rundschau, Ratingen/Düsseldorf, 1948, S. 233 ff

werde. Treffend für die Situation formuliert KROH: „Man will, so müßte man sagen, zwar vielerlei v o n der Psychologie, ohne sie jedoch überall selber ernsthaft zu wollen."[1] Daraus resultiert eine innere Befangenheit gegenüber der Psychologie. Diese Krise wiederum kann sich gegen den Menschen selbst richten. Mehrere Motive verstärken diesen Konflikt:

- Bemühungen, dem einzelnen Menschen zusätzliche Hilfen zu geben, führen häufiger zur Schwächung als zur Stärkung der Bereitschaft zur Selbsthilfe.[2]
- äußere Maßnahmen -mit dem Ziel konzipiert, das menschliche Leben neu zu ordnen- wirken sich jedoch oft gegen den Menschen aus (z.B.: alle institutionalisierte „Sozialhilfe").
- der Modus oder die Methoden der Vermittlung dieser helfenden Einsichten ist fraglich bzw. problematisch geworden (individual- und sozialpsychologische Erkenntnisse bestärken dies).

Der Auftrag, der der Psychologie zukommt, liegt natürlich im praktischen Bereich. Diese Forderungen sind auch früher erhoben worden.[3] Ein solcher Auftrag wird allerdings durch die zeitliche Diskrepanz zwischen Forschung und Anwendung erschwert (jede Aufgabe für den Psychologen bedeutet letzt - lich „Neuland") ebenso wie durch die Eigenart des Psychischen, die durch „Ganzheitlichkeit und Vielbezüglichkeit"[4] geprägt wird. Daraus ergibt sich nach KROH folgender Arbeitsumfang und daraus resultierende Forderungen für die Ausbildung: „kri - tische Integration der Aspekte und haltbaren Erfahrungen der Tiefenpsychologie" sowie „intensivere Pflege der Aufgaben der Sozialpsychologie in Theorie und Praxis."[5]

---

1. KROH, O.: Vom Auftrag der Psychologie in der Krise der Gegenwart, in: Psychologische Rundschau, Göttingen 1955, S. 29
2. ebenda, S. 30
3. vgl. BORNEMANN, E.: Die Aufgaben der praktischen Psychologie in Deutschland, in: Psychologische Rundschau, Göttingen 1949/50, S. 156 ff
4. KROH, O.(1955), S. 30
5. ebenda, S. 32

Die Forderung nach praktischer Durchführung und Verwirkli - chung psychologischer Erkenntnisse ist fortan nicht mehr verstummt. Heute sind die Bemühungen noch die gleichen. Es hat sich nicht viel geändert. Psychologie ist noch immer nicht die Wissenschaft, die sie sein sollte - in Theorie und Praxis. Dies könnte jedoch geändert werden, wenn wir sie auch im schulischen Bereich praktisch anwenden würden als Fach (Be - schäftigung und Auseinandersetzung mit Psychologie) und als Lebenshilfe (Beratung, Konfliktlösungshilfe, Prophylaxe).

3.122 Bericht zur Lage des Philosophieunterrichts

Nachdem der Philosophieunterricht 1933 aus dem Gymnasium verbannt worden war, wurde er zumindest in einem Bundesland, nämlich in Nordrhein-Westfalen, 1945 wieder eingeführt. Allerdings wurde er zunächst nur am naturwissenschaftlichen Gymnasium als obligatorisches Fach für Obersekunda (zweistündig) und Prima (ebenfalls zweistündig) vorgesehen. Die anderen Schultypen konnten Philosophie fakultativ in Form von Arbeitsgemeinschaften anbieten. Diese gleichwertige Stellung anderen Fächern gegenüber dauerte jedoch nur bis 1950. Dann wurden wiederum Einschränkungen vorgenommen: Der Philosophieunter - richt wurde aus Obersekunda herausgenommen und in Unter- und Oberprima nur noch je 1 Stunde unterrichtet. Hier kam wieder einmal jener alte Streit zum Vorschein, der immer schon um die Philosophie entbrannt war. Die Intention dieses Unter - richtsfaches war die Einführung in die Philosophie.[1] Deshalb nannte man den Unterricht nun auch ‚Philosophische Propädeutik'. PÜLLEN trifft hierzu folgende terminologische Unter - scheidungen:

„1. Der propädeutische Unterricht (z.B. der Unterricht in gewöhnlicher Logik und empirischer Psychologie); dieser Unterricht ist indifferent gegen Philosophie und als solcher nicht-philosophisch.

1. PÜLLEN, K.(1958), S. 103

2. Der vor-philosophische Unterricht (z.B. der erweiterte Logik- und Philosophieunterricht in Österreich; die sogenannte „philosophische Vertiefung", vgl. S.128 ff) Dieser Unterricht ist vor-philosophisch, weil er an die Philosophie heranführt, indem er z.B. an die Grenzen des Einzelfaches und damit auch an die Grenzen der Philosophie führt.

3. Der philosophische Unterricht (z.B. der Unterricht in den philosophischen Arbeitsgemeinschaften der Gymnasien im Lande NW und der Unterricht in den philosophischen Arbeitsgemeinschaften in der Zeit von 1925 - 1933 in den preußischen Gymnasien). Dieser Unterricht ist philosophisch, weil er durch ‚Philosophie' oder durch ‚Philosophieren' in die Philosophie ein-führt bzw. ein-leitet."[1]

PÜLLENs terminologische Unterscheidungen bringen etwas Klarheit in die begriffliche Vielfalt philosophischen Schulunterrichts jener Zeit. Der Streit mußte entschieden werden. Philosophieunterricht als philosophischer Unterricht sollte auch philosophisch sein. Einführung in Philosophie könne nur durch ‚Philosophieren' geschehen. PÜLLEN führt im folgenden weiter aus, welcher Dialektik der Philosophieunterricht unterliegt. Unter dem Problem des Zeitmangels (Verkürzung des Anteils nach Stunden um 2/3 nach 1950) und dem Aspekt der notwendigen Ökonomie entwirft PÜLLEN einen Drei-Stufen-Plan, der jeweils von einem anderen Ansatzpunkt aus gesehen werden muß:[2]

1. Ansatz: Der naturwissenschaftliche Ansatz

   Einführung in die Philosophie über die Naturwissenschaften (Mathematik, Physik)

2. Ansatz: Der hermeneutische Ansatz

   Einführung in die Philosophie über den Ansatz in den Geisteswissenschaften.

---

1. PÜLLEN, K.(1958), S. 103
   Weitere frühere Aufsätze, die sich mit der Problematik des Philosophieunterrichts befassen: SCHUWERACK, W.: Philosophie in der Schule, Tagungsbericht in: Viertel - jahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 27/1951, Münster, S. 225-227 und: RASPER, O.: Philosophieunterricht an der höheren Schule, in: Viertelsjahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 28/1952, Münster,S.285 ff (Hervorhebungen im Zitat von mir)
2. vgl. ebenda

Geht man von dem naturwissenschaftlichen Ansatz aus, so werden folgende Schwerpunkte (Stufen) gesetzt:

1. Erarbeitung von Grundbegriffen der Naturwissenschaften
2. Logik und Methodenlehre, philosophische Vertiefung der Naturwissenschaften
3. Lektüre klassischer Texte, Vermittlung und Grundlegung eines wissenschaftlichen Weltbildes.

Vom hermeneutischen Ansatz her erscheinen folgende Schwerpunkte sinnvoll:

1. Erarbeitung von Grundbegriffen der Geisteswissenschaften
2. Psychologie, philosophische Vertiefung geisteswissenschaftlicher Fächer (insbesondere Deutsch, Geschichte)
3. Lektüre klassischer Texte, Vermittlung und Grundlegung einer philosophischen Anthropologie.[1]

PÜLLEN schließt beide Ansätze nicht als sich gegenseitig aufhebend aus, sondern fordert entsprechende Akzentsetzungen, da beide Ansätze miteinander korrelieren. Natürlich ist die Akzentsetzung auch von den äußeren Umständen abhängig: Organisation und Ökonomie des Unterrichts, didaktische und methodische Möglichkeiten, philosophische Vorbildung des Lehrers, fachwissenschaftliche Ausbildung, Interessenlage der Schüler (Motivationsmöglichkeiten),...

Grundlegend wichtig scheint mir jedoch der geisteswissenschaftliche Ansatz zu sein, denn er enthält zumindest einen Lehrgang Psychologie auf der zweiten Stufe. Obwohl nun die Psychologie noch längst kein Fach am Gymnasium geworden war, hatte sie doch durch diese Forderung zumindest Eingang gefunden. Der naturwissenschaftliche Ansatz beinhaltet Psychologie nicht. Das ist auch ein Indiz für die Stellung der Psychologie in der damaligen Zeit: Sie hatte immer noch ihre wissenschaftliche ‚Heimat' im geisteswissenschaftlichen Bereich, obwohl ja viele ihrer Teildisziplinen rein naturwissenschaftliche Methoden bevorzugten. Spätestens in diesen

---

1. vgl. PÜLLEN, K.(1958), S. 272 (Hervorhebung von mir)

ersten zehn Jahren nach dem II. Weltkrieg hätte nun die Psychologie als Wissenschaft in Anbetracht der Tatsache, daß sie mittels der Philosophie Zugang zum Gymnasium gefunden hatte, eine eigene Didaktik und Methodik, eigene Ausbildungsgänge für Psychologie-Fachlehrer entwerfen müssen und zu institutionalisieren versuchen müssen. Das ist jedoch in jener Zeit versäumt worden. Dieses Versäumnis sollte dann bis in die siebziger Jahre seine Auswirkung haben: Wenn Psychologieunterricht in einem Gymnasium erteilt wurde, geschah dies meistens durch Diplompsychologen oder Pädagogen, jedoch nicht durch speziell ausgebildete Psychologie-Fachlehrer. Leider gibt es auch heute (zwei Jahre nach der Reform) diesen Studiengang immer noch nicht.

3.123 Erste Frage: Psychologie sogar mit Volksschülern?

Die Forschungsergebnisse der Pädagogischen Psychologie und der Entwicklungspsychologie wirkten sich erst allmählich auf die pädagogische Situation der „Volksschulen" aus. Um so erstaunlicher ist daher eine Forderung zu bewerten, die Georg STEGER 1951 unter dem Aspekt ‚Pflege der Aufmerksamkeit' aufstellte: „Psychologie mit Volksschülern".[1] Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist das Gedankengut des Arbeitsschulpädagogen und Mitherausgebers der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik", Otto SCHEIBNER. SCHEIBNER forderte schon zur Zeit der Reformpädagogik, den Kindern müßten Arbeitstechniken vermittelt werden, um „sie zu wirklich selbständiger und ertragreicher Arbeit zu bringen."[2] STEGER geht jedoch noch weiter: Er möchte den Schülern „einen direkten Einblick in den geistigen Arbeitsprozeß" und „in einfacher Weise Aufschluß über die Voraussetzungen und Bedingungen geistigen Schaffens ... vermitteln. Das heißt also nichts anderes, als mit den Schülern etwas Psychologie zu betreiben."[3]

1. STEGER,G.: Psychologie mit Volksschülern (Pflege der Aufmerksamkeit),in: Die Bayrische Schule, München 1951, S.53 f
2. ebenda
3. ebenda

Der Aufsatz von STEGER ist m.E. hinsichtlich mehrerer Gruppen von Aussagen als wesentlich zu bezeichnen:

a) hinsichtlich der Begründung des Psychologieunterrichts:
Grümde (Thesen) für einen Psychologieunterricht finden sich vielfach
- im eigenen Erfahrungsbereich des Kindes
- in sprachlicher Hinsicht
- in fruchtbaren Ansatzpunkten für psychologische kindgemäße Betrachtungen
- in zahlreichen Mißerfolgserlebnissen, die auf mangelnde Aufmerksamkeit zurückzuführen sind.
- aus ökonomischen Gründen (Verpuffung geistiger Energien)
- in der Entwicklung der willkürlichen Aufmerksamkeit
- im notwendigen Abbau von Schulangst

Diese Thesen heben die wenigen Antithesen auf, die als Gründe dagegen eingebracht werden können:
- durch Gewöhnung wird mehr erreicht als durch „Aufklärung"
- Belehrungen bleiben auf der Unter- und Mittelstufe weniger wirksam

STEGER spricht sich für „kindertümliche Belehrung", vor allem auf der Oberstufe der Volksschule (ab 12. Lebensjahr) aus, warnt jedoch vor der Form der Überschätzung nach HERBARTscher Prägung.[1]

b) hinsichtlich der Zielsetzungen:
Dem Richtziel (Globalziel) „Erhöhung der Konzentrationsfähigkeit" sind mehrere Grobziele untergeordnet, die zur Erlangung des Richtzieles führen sollten:
- Weckung des Interesses und der unmittelbaren Aufmerksamkeit
- Unterstützung und Vertiefung der Arbeit der Lehrer durch Bewußtmachung der psychologischen Tatsachen
- erkennen, daß Aufmerksamkeit vom Willen abhängig ist

---

1. STEGER, G.(1951), S. 53

- Bewußtmachung der Notwendigkeit des Willens (bewußte Aufmerksamkeit)
- aufmerken lernen
- lernen, was die Konzentrationsfähigkeit stark herabmindert (Alkohol, Drogen, zu wenig Schlaf...)
- wissen, wie sich emotionale Gegebenheiten (Gefühle, Stimmungen, Gemütsbewegungen) auswirken

c) hinsichtlich der Methoden:

STEGERs tastende Versuche, mit Volksschülern Psychologieunterricht zu betreiben, werfen auch einige Methoden aus:

- vorbereitende Schülerarbeit
- Bereitstellung von entsprechendem Anschauungsmaterial
- Beobachtungen, Erfahrungen, Beiträge aller Art[1]
- lebendiges Wechselgespräch
- Psychologieunterricht von einer Situation (Anlaß, Problem, Impuls...) aus als „Gelegenheitsunterricht"
- Beobachtungsaufgaben (z.B. „genaue Beobachtungen der körperlichen Begleiterscheinungen der Aufmerksamkeit")
- der freie Aufsatz („Fundgrube psychologischer Erfahrung")

Es ist schade, daß dieser Versuch STEGERs bald wieder in Vergessenheit geriet. Hier war ein Anfang gemacht worden, auch Hauptschülern mehr Einsicht in innermenschliche Probleme, mehr Verständnis für die Reaktion anderer zu vermitteln. Warum sollte nicht im 9. oder 10. Schuljahr über entwicklungspsychologische oder motivationspsychologische oder gar konfliktpsychologische Probleme gesprochen werden? Langjährige Erfahrungen in der Schulpraxis stützen die Ansicht, daß z.B. der sogenannte Generationskonflikt erheblich abgebaut werden könnte, wenn man ältere Hauptschüler in „Entwicklungspsychologie"(an ausgewählten Beispielen) unterrichten würde. Man denke in diesem Zusammenhang nur an die vielen Mädchen, die nach der Hauptschule nur noch eine Berufsschule besuchen und danach keinen Unterricht mehr haben werden, aber häufig

---

1. Diese Beobachtungen hatten bei LAYs „Reform des Psychologieunterrichts" große Bedeutung.(vgl. Kap. 2.33,1.Teil)

sehr früh und sehr jung Mutterpflichten übernehmen müssen. Gründliche Kenntnisse der wichtigsten entwicklungspsychologischen Ergebnisse aus dem Bereich der ersten Lebensjahre könnten eine Fülle von Fehlern in der frühkindlichen Erziehung verhindern.

3.124 Zweite Frage: Kommt das „Psychologische Jahrhundert"?

Auf den ersten Blick scheint diese Frage klar positiv beantwortbar zu sein. Die Fülle der in diesem Jahrhundert gesammelten Ergebnisse ist kaum überschaubar. Die Tatsache, daß man neuerdings an die Herausgabe eines „Jahrhundertwerkes der Psychologie" denkt[1], zeugt von dem mühevollen Bestreben, die gesamt Psychologie zumindest lexikalisch in den Griff bekommen zu wollen. Skeptiker meinen schon nach Erscheinen der ersten beiden Bände, daß dies Bemühen nicht gelingen wird. Das wird sich in der Zukunft herausstellen. Die Frage des „Psychologischen Jahrhunderts" aber ist nicht neu. Sie wurde in der ersten Euphorie der Schulreformbewegung von keinem geringeren als Berthold OTTO in das Blickfeld gerückt, als er am 3.12.1897 in einem Vortrag vor dem Landesverband des Leipziger Schriftstellervereins sagte: „Wenn nicht alle Anzeichen täuschen, so stehen wir an der Wende zwischen dem historischen und dem psychologischen Jahrhundert."[2]

Natürlich sprachen die Anzeichen damals dafür. Die ungeheure Entwicklung der Psychologie, die Hinwendung zum Kinde, die Versuche der Demokratisierung des Schulwesens etc... machten dies deutlich. Damals standen psychologische Forschung und Schulreformbewegung in einem Interdependenzverhältnis. KREITMAIR knüpft hier an, wenn er resümiert, was ein halbes Jahrhundert Schulreform gebracht habe. Seiner Meinung nach befanden wir uns schon nach 1945 im psychologischen Jahrhundert und nennt nun dafür mehrere Motive:

---

1. „Die Psychologie des Zwanzigsten Jahrhunderts", 15 Bde., verschiedene Herausgeber, verlegt bei KINDLER, München
2. zit. nach KREITMAIR, K.: Ein halbes Jahrhundert Schulreform, in: Die Bayrische Schule, München 1954, Nr.1/2,S.1

- höhere Bewußtheitsstufe der Menschen
- Ernüchterung nach 1945
- Auflockerung des schulischen Betriebes
- die Freiheit der Richtlinien und Lehrpläne
- Freiheit der Methodenwahl[1]

Allerdings kritisiert er die damalige Entwicklung in der höheren Schule, die sich trotz WAGENSCHEINs Vortrag „Zur Selbstkritik der höheren Schule" schwierig gestaltete. In der Beurteilung der Situation des Gymnasiums war KREITMAIR 1954 genauso optimistisch wie irrig in der Annahme, „die Zeit der schöpferischen Pädagogen und der grundlegenden Schulversuche (sei) vorüber."[2] Die grundlegenden Schulversuche sollten bekanntlich einer späteren Zeit vorbehalten sein. Die Frage allerdings, ob unser Jahrhundert -und vor allem die Zeit nach 1945- nun ein „psychologisches" sei, kann zur Zeit wohl schwerlich positiv beantwortet werden, wenn man zur Erklärung die gymnasiale Oberstufe heranzieht: Eine fundamentale Wissenschaft wie die Psychologie war als eigenständiges Fach im Gymnasium nicht vertreten. Diese Diskrepanz wiegt heute, zwanzig Jahre nach dieser Zeit, um so schwerer, da die gesamte Entwicklung einen rasanten Fort - schritt gemacht hat, so daß dem jungen und älteren Menschen immer mehr der Orientierungsrahmen verloren geht. Psychologieunterricht könnte einen nicht geringen Teil dazu beitra - gen, mehr Verständnis gegenüber sich selbst, aber auch gegenüber den Mitmenschen zu gewinnen. Irgendwie muß man dies nach 1945 gespürt haben, sonst hätte man nicht den mathematisch - naturwissenschaftlichen Gymnasien die Möglichkeit eingeräumt, im Rahmen des Philosophieunterrichts „etwas Psychologie" zu betreiben. Liegt jedoch nicht die Vermutung nahe, daß es besser um unsere Gesellschaft stünde, wenn die Jugendlichen und jungen Erwachsenen des Gymnasiums rechtzeitig obligatorischen Psychologieunterricht erhalten hätten, nicht nur als Vorbereitung auf das Studium, sondern auch als Vorbereitung

---

1. KREITMAIR, K.(1954), S. 4
2. ebenda, S. 4-5

auf das eigene Leben?

Im Hinblick auf die Problematik der Psychologie als Unterrichtsfach kann zu dieser Zeit (1945-1955) nicht von einem „Psychologischen Jahrhundert" gesprochen werden.

3.2 Die Dekade der Adaption und Expansion (1955-1965)

Der Gang der Entwicklung in der nun folgenden Dekade wird von vier wichtigen Vereinbarungen auf unterer und höherer Entscheidungsebene bestimmt. Diese Vereinbarungen geben einen Orientierungsrahmen, innerhalb dessen die Entwicklung des Psychologieunterrichts und Philosophieunterrichts betrachtet werden kann. Die Bedeutung dieser Zeit liegt vor allem auch in dem zu beobachtenden Streben nach einer „einheitlichen" Didaktik und Methodik der gymnasialen Oberstufe.

Die äußeren Umstände dieser bildungspolitisch wichtigen Epoche sind durch Begriffe wie „Abschluß des Wiederaufbaus", „Ankurbelung der Wirtschaft", „Permanente Steigerung des Bruttosozialproduktes", „Wirtschaftswunder und Vollbeschäftigung" m.E. hinreichend gekennzeichnet. Wenden wir uns daher der bildungspolitischen Situation zu:

3.21 Allgemeine Darstellung und Kritik

Der Begriff der Hochschulreife wurde sehr früh zu einem Problem der Reform des gymnasialen Schulwesens. Aus diesem Anlaß erarbeiteten Vertreter der 1949 gegründeten Westdeutschen Rektorenkonferenz und Beauftragte der 1948 ins Leben gerufenen „Ständigen Konferenz der Kultusminister" erste Grundsätze zur Definition der Hochschulreife, deren Vermittlung spezifische Aufgabe des Gymnasiums war und ist. Diese Bemühungen mündeten zunächst in den Tutzinger Maturitätskatalog von 1958, in dem ein „inhaltliches Minimum von Bil-

Ausgangspunkte zur Bestimmung der allgemeinen Bildungsziele[1], schließlich fixiert wurde. Der Naturwissenschaftler machte Aussagen zu den einzelnen Fächern, aufbauend auf den Stoff des ihnen Vorgesetzten. Seine wichtigen Feststellungen betrafen wie z.B. „sichtmäßiges Betrachten der anschaulichen Natur" bildet der Punkt 8 Aussagen zur Propädeutik:

> „8. Propädeutik: Vorgefühle für die philosophischen Problemgebiete, besonders für die anthropologischen, ausgehend von Platon oder Descartes oder Kant."[2]

Zu diesen Reformbestrebungen der „geistigen Grundbildung"[3], die Wagenschein herausstellt, kam noch die Forderung, einen Grundplan für das Gymnasium aufzustellen, der in der Folgezeit konkretisiert werden müsse, denn

> „das Gymnasium braucht verbindliche Anweisungen für das, was man von ihm erwartet. Nur wenn die Gesellschaft bereit ist, solche Anweisungen zu erteilen und aus eigener Initiative entgegengesetzte Forderungen zurückzuweisen, kann das Gymnasium - ohne ständiger Kritik ausgesetzt zu sein - seinen Bildungsauftrag erfüllen."[4]

Nach 1958 wurden die „Rotzinger Gespräche" fortgesetzt, und ihre Ergebnisse finden u.a. in den Arbeiten Wagenscheins zur Didaktik seiner Fachgebiete. Die nächsten bildungspolitischen Schritte waren dann einmal der Rahmenplan von 1959 und zum andern die Rahmenvereinbarung von 1964.

---

1. Vielfach erfolgen nach: KLAFKI, W.(1967), S. 42-43 KLAFKI bezieht sich auf SCHWENN, Hans: Probleme der Gymnasialreife. Bericht über die Verhandlungen zu einem Auftrag der ständigen Konferenz der Kultusminister und der westdeutschen Rektorenkonferenz 1958-1960, Rotzinger Gespräche I-III, Heidelberg 1962, S. 155-157
2. KLAFKI, W.(1967), S. 43
3. WAGENSCHEIN, M.: Die exemplarische Seite der Gymnasialreife, Die Position der westdeutschen Rektorenkonferenz zum Fragenkreis Kultur, in: Der Gymnasialunterricht, hrsg. von Flitner, W., Reihe IV, Heft 2, Stuttgart 1966, S. 34 ff
4. KLAFKI, W.(1967), S. 94

Gegen Ende der fünfziger Jahre wurde die öffentliche Diskussion um die Reform des allgemeinbildenden Schulwesens angeheizt durch zwei bildungspolitische Ereignisse. Einerseits legte der 1953 vom Bundesminister des Innern in Verbindung mit dem Präsidenten der Ständigen Konferenz der Kultusminister gegründete „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" nach fünfeinhalbjähriger intensiver Arbeit und Berücksichtigung vieler Gutachten von Vertretern aller Richtungen einen „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" (im folgenden kurz Rahmenplan genannt) der deutschen Öffentlichkeit vor; andererseits einigen sich die Kultusminister 1960 auf die „Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien" (Saarbrücker Rahmenvereinbarung). Wegen der Bedeutung dieser Beschlüsse für den weiteren Verlauf der Schulreform einerseits und der Entwicklung des Faches Psychologie andererseits muß auf sie hier kurz eingegangen werden.

Der R a h m e n p l a n hatte als Ziel die Umgestaltung und Vereinheitlichung des Erziehungs- und Bildungswesens und ging von drei Aspekten aus, die das Gutachten des DA[1] prägten:

1. Der gesellschaftliche Aspekt ließ erkennen, daß Schulsystem und Lernbedingungen hinter der gesellschaftlichen Entwicklung zurückgeblieben waren.
2. Die wissenschaftliche Grundlegung des Schulsystems mußte auf gesicherte pädagogische Erkenntnisse und Einsichten aufgebaut werden.
3. Die ideologische Grundlegung mußte darin zum Ausdruck kommen, daß für das gesamte Volk „Bildung und Gesittung" Fundament sein sollten.

Sie mündeten in das Ziel, Bewährtes zu bewahren und Veränderungswürdiges auf der Basis empirisch abgesicherter Befunde und Erkenntnisse zu verändern, wobei der Begabungsauslese die größte Aufmerksamkeit gewidmet wurde.[2]

---

1. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen
2. vgl. hierzu MESSERSCHMIDT, F.: Rahmenplan, in: ROMBACH, H. (Hrsg., 1971, III), S. 375-376

Mit dem Ruf nach gerechter Auslese wurde auch ein völlig neues Tor aufgestoßen:

> „Die Höhere Schule ist seit ihrem Bestehen Feld der praktischen Arbeit des Lehrens, seit der Renaissance auch Gegenstand didaktischer Reflexion und tiefgreifender Reformversuche, seit dem Neuhumanismus auch Thema einer Bildungstheorie, seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts auch Gegenstand kultur- und parteipolitischer Auseinandersetzungen; aber sie ist bis heute kein Feld systematischer empirischer pädagogisch-didaktischer Forschungen. Erst heute erwächst das Bewußtsein, daß sie ein Forschungsgebiet ungeahnten Ausmaßes ist, von hoher Aktualität in pädagogischer, politischer , soziologischer und kulturgeschichtlicher Hinsicht."[1]

Darin lag gleichzeitig auch die Chance, endlich eine fundierte Erziehungs- und Unterrichtslehre der höheren Schule zu entwickeln, denn die gab es bis dahin nach ULSHÖFER nicht.[2] Hierfür mußten die äußeren Bedingungen geschaffen werden. Der Rahmenplan zielte deshalb auf die Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens ab.

ULSHÖFER zeigt Verbindungen des Rahmenplans zu Reformplänen in Frankreich und England auf und bezeichnet ihn als konservativ-fortschrittlich.

Die **Rahmenvereinbarung** der Kultusministerkonferenz legte 1960 den Schwerpunkt auf die gymnasiale Didaktik. Die Verhandlungen waren von z.T. heftigen Disputen geprägt, die sich aus den gegensätzlichen Meinungen der beiden Partner (Hochschule und Schulverwaltung) ergaben.[3] Die Beschlüsse, auf die man sich letztlich einigte (Fächerreduzierung, Beschränkung der Inhalte bzw. Lehrstoffe, Umwandlung von Pflichtfächern in Wahlpflichtfächer und freiwillige Unterrichtsveranstaltungen[4]) riefen ein nicht erwartetes starkes

---

1. ULSHÖFER, R.: Der Gymnasialunterricht - Zur Einführung, Stuttgart 1960, S. 5
2. ebenda, S. 4
3. siehe LENNERT, R.: Die Kritik an der Saarbrücker Rahmenvereinbarung, in: BLÄTTNER, Fr.(Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1962, Heft 8, S. 305 ff
4. vgl. ULSHÖFER, R.(1967), S. 48

Echo hervor, verbunden mit heftigster Kritik. LENNERT berücksichtigt in seinem Beitrag „alle bekanntgewordenen Stellungnahmen akademischer Gremien"[1] und faßt die Kritiken unter vier Aspekten zusammen:

- die bildungspolitische Kritik
- die studientechnische Kritik
- die bildungstheoretische Kritik
- die formaldidaktische Kritik.

ULSHÖFER zeigt die Schwerpunkte einer bis dahin fehlenden gymnasialen Didaktik auf:

> „das Prinzip der Konzentration innerhalb des einzelnen Faches und das Zusammenspiel der Unterrichtsfächer, das Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens und das Prinzip der Erarbeitung eines ‚Koordinatensystems'."[2]

Bereits ein Jahr später wurden aufgrund der umfangreichen öffentlichen Diskussion „Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltungen der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung" durch Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 29.9.1962 gegeben. Diese S t u t t g a r t e r E m p f e h l u n g e n beziehen sich auf die Aspekte:

1. Die Aufgabe der Oberstufe
2. Auswahl der Unterrichtsgegenstände
3. Die besondere Arbeitsweise der Oberstufe
4. Die äußeren Voraussetzungen für die besondere Arbeitsweise der Oberstufe[3]

und machen Aussagen zur Didaktik und Methodik des Unterrichts auf der Oberstufe, der unter der Prämisse durchgeführt werden soll, den Übergang zum Studium (Hochschule) zu erleichtern.[4] DEDERICH sieht in ihnen einen neuen Ansatz und vergleicht ihn

---

1. LENNERT, R.(1962), S. 309
2. ULSHÖFER, R.(1967), S. 97
3. ebenda, S. 51 ff
4. vgl. DEDERICH, W.: Die Stuttgarter Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister und ihre Wirkungen in den Studienseminaren, in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1964, Heft 2, S. 29 ff

mit den RICHERTschen Vorschlägen von 1925.[1] Schwerpunkt der Gymnasialbildung ist fortan die Propädeutik:

> „Der Schüler der Oberstufe soll Ursprünge und grundlegende Inhalte unserer Welt erkennen, damit er sich für ihre verpflichtenden Forderungen in Freiheit und Verantwortung entscheiden kann. Er soll propädeutisch in wissenschaftliche Arbeitsweisen eingeführt werden und lernen, mit Gegenständen und Problemen der Erfahrung, des Erkennens und des Wertens seinem Alter entsprechend selbständig und sachgerecht umzugehen."[2]

Hier boten sich psychologische Lehrinhalte geradezu an. Ich denke dabei an Aspekte der Wahrnehmung, des Denkens und der Entscheidung. Auch Grundlagen des problemorientierten Unterrichts waren gegeben. Leider wurden diese Chancen nicht genutzt.

Die Stuttgarter Empfehlungen beinhalten Gedanken von KERSCHENSTEINER, GAUDIG, WAGENSCHEIN, DERBOLAV, SCHEUERL und W. FLITNER. Im wesentlichen wurden die Stuttgarter Empfehlungen von den Prinzipien der Arbeitsschule geprägt, jedoch wollte man einer möglichen Einseitigkeit in dieser Richtung begegnen und glich dies darum durch Gewichtung des Lehrervortrags und des „orientierenden Unterrichts" (FLITNER) aus.

Fast zehn Jahre nach dem Düsseldorfer Abkommen wird 1964 eine Neufassung dieses Abkommens zwischen den Ländern der BRD mit dem Ziel der Vereinheitlichung des Schulwesens vereinbart. Das sogenannte H a m b u r g e r A b k o m m e n hatte eine größere Rechtsverbindlichkeit als beispielsweise die Saarbrücker Rahmenvereinbarung, da das Hamburger Abkommen ebenso wie das Düsseldorfer Abkommen von 1955 mit Verwaltungsabkommen der Länder zu vergleichen ist. HOLZAPFEL vergleicht in einer Studie unter anderem das Hamburger Abkommen mit den früheren Übereinkünften[3] und zeigt darin wesentliche Merkmale auf. Nun werden wieder die Probleme der äußeren Reform (Düsseldorfer Abkommen) aufgegriffen und zu einem vorläufigen Ende geführt. Das Hamburger Abkommen gliedert das all-

---

1. DEDERICH, W. (1964), S. 29
2. ULSHÖFER, R. (1967), S. 51
3. vgl. HOLZAPFEL, H. in: ULSHÖFER, R.(1967), S. 128 ff

gemeinbildende Schulwesen in Grund-, Haupt- und Realschule sowie Gymnasium, ohne gerade die Gymnasialtypen zu erwähnen, da diese in den letzten Jahren sich auszudifferenzieren beginnen. Es wird lediglich ein Unterschied zwischen Normal - form und Aufbauform gemacht.[1]

Der für diese Arbeit wichtige lehrplanorganisatorische Rahmen findet bei HOLZAPFEL eine positive Kritik:

> „Der durch das HA gesetzte lehrplanorganisatorische Rahmen ist weit genug, um die wünschenswerte Differenzierung des gymnasialen Schulwesens zu ermöglichen, eng genug, um das notwendige Maß seiner Vereinheitlichung in den Ländern der Bundesrepublik zu sichern." [2]

Der so formulierte Kompromiß im Hamburger Abkommen (HA) wird grundlegend für die Struktur des Bildungswesens in der BRD und schließt zunächst die Reform des Schulwesens ab, ohne jedoch endgültig für die gymnasiale Oberstufe zu werden, so daß diese spezielle Reform auch im nächsten Jahrzehnt Bedeutung erlangt.

Unterzieht man die Reform einer allgemeinen K r i t i k , so muß folgendes gesagt werden:

NIPKOW analysiert die Ergebnisse der Beschlüsse und Em - pfehlungen von Saarbrücken und Stuttgart und beurteilt sie hinsichtlich ihrer positiven und negativen Aspekte. Von den negativen Aspekten sind besonders hervorzuheben:

- die Tatsache, daß die Reformmaßnahmen direktiv, d.h. von „oben" herab, angeordnet wurden (S.10)
- das Problem der Freiheit und Initiative: Damit ist Bewegungsfreiheit der Schüler und Lehrer gemeint, womit an frühere Gedanken angeknüpft wird (S.16).
- Freiheit und Initiative werden gefordert, da sie Voraussetzungen für Selbständigkeit sind. Selbständigkeit wiederum ist nicht zu verwirklichen, „wenn nicht ein gewisses Maß an Freiheit gewährt wird und in beschränktem Rahmen die individuellen Interessen berücksichtigt werden."[3] Der Freiheitsaspekt kommt gemäß Stuttgarter Empfehlungen jedoch nur dem Lehrer zu, der Schülerwünsche berücksichtigen soll.

---

1. HOLZAPFEL, H. in ULSHÖFER, R (1967), S. 131
2. ebenda, S. 142
3. vgl. NIPKOW, K.-E.: Die Saarbrücker Oberstufenreform, Kritische Analyse und Beurteilung, in: BERGMANN et al (Hrsg.): Pädagogische Rundschau, Ratingen 1964, Heft 18, S. 9 + 16

- die inhaltliche Bestimmung der Leistung, die von den Abiturienten gefordert werden soll, wird nicht geleistet, da „die wichtige Frage, welche konkreten Aufgabenkreise die geistige Grundbildung des Gymnasiums konstituieren sollen, nicht durch die Kultusministerbeschlüsse selbst beantwortet wird, sondern besten - falls durch dergleichen sporadischen Äußerungen der an der Saarbrücker Reform Beteiligten."[1]

Drei besondere Schwerpunkte werden gesetzt:

- Die Forderung selbständiger Leistung mit dem Ziel personaler Bildung:
  Der Forderungs- und Leistungscharakter des Gymnasiums wird durch diese Oberstufenreform keineswegs abge - schwächt (S.11) und gibt damit den „Überbürdungsstrategen" neue Nahrung zur Kritik, die später in zahlreichen Untersuchungen zum „Schul- und Leistungsstress" zum Ausdruck kommt. Jedoch - so stellt NIPKOW richtig fest - geht es nicht um Leistungssteigerung, „sondern um die Art der Leistung, eben um Selbständigkeit."[2] Sollte das Gymnasium dies verwechseln und sich für erhöhte Leistungsanforderung einsetzen, so schösse sie (im Sinne RITTERs) „über jedes vernünftige Maß weit hinaus."[3]
- Die Forderung nach politischer Bildung:
  Sie kommt in der Einsetzung des Faches Gemeinschafts - kunde zum Ausdruck. NIPKOW weist auf die konsequente Entwicklung seit 1950 hin.[4] Allerdings sieht er die berechtigte Kritik und den Widerstand der Gegner darin begründet, daß „Gemeinschaftskunde" (Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde) ein Mammutfach werden könnte, zumal es das herkömmliche System des Gymnasiums an einer ent - scheidenden Stelle aufbricht (S.22), da ja „alle Unterrichtsaufgaben des Gymnasiums ... in hohem Grade an die Sachgesetzlichkeit der jeweiligen Lehrgegenstände und damit auch an die spezifischen wissenschaftlichen Methoden gebunden sind."[5]

---

1. NIPKOW, K.-E.(1964), S. 13
2. ebenda, S. 11
3. ebenda, S. 12
4. ebenda, S. 13
5. ebenda, S. 23

- Das Problem der Konzentration als Schlüsselbegriff: Es wird selbst von den Verfassern der Vereinbarungen als mehrdeutig, schwierig, sprachlich unzureichend verstanden (S.14). Die diesem Begriff immamente Doppeldeutigkeit mußte Kritik hervorrufen. Gemeint ist letztlich die Integration des Wissens im Sinne exemplarischen Lehrens und Lernens. Nur wo Unterrichtsgegenstände angeboten werden, die über das Einmalige und Besondere hinausgehen und auf das Allgemeine verweisen, „kann von einer gelungenen Integration ... gesprochen werden."[1]

Abschließend sei noch ein Blick auf die Stellung des Philosophieunterrichts gewährt, da mit ihm auch jetzt noch das Schicksal des Psychologieunterrichts verbunden ist:

Die zahlreichen Quellen, die Aussagen zum Problem des Philosophieunterrichts in dieser Zeit geben, können im Rahmen dieser Kritik nur in Auswahl herangezogen werden.[2]

Philosophie war 1945 verbindliches Lehrfach für mathema - tisch - naturwissenschaftliche Gymnasien; später -1950- wurde es eingeschränkt und 1961 wiederum eingesetzt, allerdings als Wahlpflichtfach, und auf eine breitere Stundenbasis (3 Wochenstunden in UI und OI) gestellt, jedoch nur in Nordrhein - Westfalen. In diesem äußeren Wandel in der Behandlung dieses Faches werden seine innere Spannung, die Bemühungen vieler Lehrer und Vertreter von Institutionen sowie seine innere Problematik spürbar, die aufgrund der vorgegebenen Quellen nun thesenartig wie folgt dargestellt werden kann:

E i n i g k e i t herrscht bei allen Verfassern -wenn auch unter verschiedenen Aspekten- hinsichtlich des Grades der Notwendigkeit philosophischer Grundbildung im Gymnasium: BALLAUF (Philosophie löst Sinnfrage der höheren Schule; geschichtlicher Anspruch), LANDGREBE (da es keine herrschende

---

1. NIPKOW, K.-E.(1964), S. 15
2. Folgende Literatur wurde von mir benutzt (vgl. auch Literaturverzeichnis): BALLAUF(1956), LANDGREBE(1956), WENZL(1956), PÜLLEN(1958, 1962 a, 1962 b, 1965), WAGNER (1963), REITINGER (1964) und HUNGER(1965)

Schulphilosophie mehr gibt; die Stellung des Menschen in der Welt gehört zum Bildungsganzen), PÜLLEN (Kernfrage: Philosophie als Bindeglied zwischen den Wissenschaften), WAGNER (Überwindung der Gefahr des bloßen Spezialistentums durch Philosophie, um zur Einheit der Bildung zu gelangen), REITINGER (Psychologie und Kybernetik gegen den überholten Fächerpositivismus!) und HUNGER („Jede andere Wissenschaft könnte eher entbehrt werden als die Philosophie" S.75) treten, wenn auch unter verschiedenen Zielsetzungen, für das Unterrichtsfach Philosophie ein. Alle unterschiedlichen Ziele münden nach BALLAUF in der Bildung zur Persönlichkeit.

Die Z i e l e werden um ethische Aspekte bereichert, und zwar bei WENZL (Zusammenhang: Philosophie, Religion, Wissenschaft; Wertbewußtsein), LANDGREBE und BALLAUF. PÜLLEN (1962) und WAGNER(1963) fordern als Ziele des Philosophie - unterrichts die Beschäftigung mit Problemen der Umwelt, der Kunst und der Religion, um der Gefahr des „verkürzenden Rationalismus" (der rationalistischen Verengung der Vertiefung) zu begegnen[1], zur „Wiedergewinnung einer wissenschaftsbezo - genen Bildungseinheit"[2] beizutragen und das „erschütterte oder schwankende Werte- und Wahrheitsbewußtsein des jungen Menschen zu sichern und zu stärken."[3] WAGNER möchte darüber hinaus das Ethos der Wahrheit und die Atmosphäre der Wahr - haftigkeit als ethische Komponente verwirklicht sehen. Fazit: Philosophische Grundbildung darf nicht der Hochschule vorbehalten bleiben, da sie ihren Bildungs-Eigenwert für das Gymnasium in sich trägt. Gymnasialbildung ohne Philosophieunterricht ist nicht möglich, ist eine Verkürzung bzw. Beschnei - dung ihres Wesens und des Sinnes höherer Bildung! Darin sind sich in jener Zeit die meisten Autoren einig.

---

1. PÜLLEN, K.(1962 b), S. 46 und WAGNER(1963), S. 28
2. PÜLLEN, K.(1962 b), S. 48
3. ebenda

3.22 Die Situation des Psychologieunterrichts

Der Fülle des Quellenmaterials zur Entwicklung des Philosophieunterrichts ist bezüglich des Psychologieunterrichts kaum etwas entgegenzusetzen. In dieser Zeit stellt sich das Problem noch nicht. So wird weder von einer breiten Gymnasiallehrerschaft noch von Schulbehörden noch von der Wissenschaft selbst die Forderung nach Psychologieunterricht am Gymnasium gestellt - auf den ersten Blick allerdings!

Zur Begründung dieser Ausführungen mag angeführt werden, daß die Psychologie als Wissenschaft selbst sich um die Erforschung von Lernprozessen und Sozialverhalten, um Lern- und Arbeitsstile bemühte und dabei immer wieder -gerade auch in der Pädagogischen Psychologie- Anstöße aus und Adaptionen von Amerika erhielt. Dabei wagt man seitens der Psychologen nicht den Schritt, den die meisten Wissenschaften (Natur- und Geisteswissenschaften) gegangen waren, nämlich sowohl Gegenstand des Studiums als auch der höheren Bildung am Gymnasium zu sein. Man wagte noch nicht den konsequenten Schritt zu einer eigenen Gymnasial-Didaktik und Methodik eines möglichen Unterrichts in Psychologie. Die Psychologen überließen es den Philosophen - und gaben damit Raum preis im Kampf um die Fächer der gymnasialen Oberstufe. Es mangelte damals an entsprechender Eigeninitiative, was auch 1974 noch zum Ausdruck kam.[1] Dies wiegt um so schwerer für die heute einsetzende

---

1. SCHICK, A. stellt 1974 fest:
„An den Berufsverband Deutscher Psychologen (BDP), den offiziellen Berufsverband der Diplom-Psychologen, erging verschiedentlich die Bitte, die Einbeziehung des Faches Psychologie in die Lehrpläne an der zukünftigen Sekundarstufe II mitvorzubereiten." in: Psychologische Rundschau, 1974 Heft 1, S. 76. Es wurde dort also eine Bitte an die Psychologen herangetragen, wo eine entsprechende intrinsisch motivierte Reaktion seitens der Psychologen hätte viel früher erwartet werden können. (Hervorhebung im Zitat von mir.)

Entwicklung eines neuen Unterrichtsfaches, weil auch damals -wie in vielen Epochen zuvor- chancenreiche Anknüpfungspunkte vorhanden waren, wie im folgenden gezeigt werden kann:

1. In den bildungspolitisch bedeutsamen Vereinbarungen und Empfehlungen dieser Zeit wurde an bestimmten Stellen m.E. nicht konsequent weiter gedacht:
   - Der Tutzinger Maturitätskatalog beinhaltet keine Aussa - gen zur Bedeutung der Psychologie, nicht einmal in Punkt acht, der sich auf die Propädeutik bezieht.
   - Die Saarbrücker Rahmenvereinbarung brachte das neue Fach Gemeinschaftskunde mit den Bestandteilen Geschichte, Geographie, Sozialkunde mit dem Ziel, „übergreifende geistige Gehalte" zu vermitteln, wobei die Sozialkunde nicht näher definiert wurde. Gehörte aber nicht gerade Psycho - logie, eventuell auch Soziologie, in dieses Fach? Wenn man schon Psychologie nicht als Unterrichtsfach einführen wollte, so hätte doch hier ein Hinweis auf „Lehrgänge in Psychologie" im Rahmen der Gemeinschaftskunde und besonders darin wieder im Gebiet der Sozialkunde genügt. Diese Chance wurde leider damals nicht gesehen.
   - Dies trifft ebenso auf die Stuttgarter Empfehlungen zu, die in den Punkten III.11 und III.12 überfachliche Ar - beitsgemeinschaften (philosophische, naturwissenschaftliche, musische) empfiehlt und bestimmte Beispiele heran - zieht. Hier hätte es ebenfalls eines kleinen Hinweises bedurft, um Psychologie als Unterrichtsfach „gymnasial - fähig" zu machen - wenn auch nur in einer Arbeitsgemeinschaft!
     Damit hätte dann nämlich auch eine weitere Möglichkeit zur Überwindung der Beziehungslosigkeit der einzelnen Fächer bestanden: Eine Psychologie-Arbeitsgemeinschaft hätte ihren Beitrag dazu leisten können, da besonders in dieser AG die bereits erwähnten „Querverbindungen" hätten aufgezeigt werden können hinsichtlich
     a) der leiblichen, gesellschaftlichen und geschichtlichen (auch: entwicklungsbedingten) Gebundenheit des Menschen,

und

b) hinsichtlich der Tatsache, daß allen Erkenntnisvor - gängen allgemeine Denkformen zugrunde liegen.[1] Gerade bei den Erkenntnisvorgängen spielen wahrnehmungspsychologische (und wahrnehmungsbiologische bzw. -physiolo - gische) Tatsachen eine Rolle (mögliche Querverbindung: Biologie), die nicht außer acht gelassen werden dürfen.

c) Auf den Ansatz von vALLESCH (Kap. 3.121, S. 75)) sei besonders hingewiesen!

Stattdessen wurde Psychologie ausgeklammert bzw. gar nicht erst erwähnt. Gemeinschaftskunde sollte die „Zauberformel" sein, um dem Spannungsverhältnis aus Fachunterricht und Gesamtbildung gerecht zu werden. Man erhoffte sich von ihr, daß sie die Integration schaffen würde durch

- elementares Fragen,
- ausgliedernd fachwissenschaftliches Fragen,
- integrierendes Fragen.[2]

Diese Schritte hätten auch von einem Fachunterricht ‚Psychologie' mit geleistet werden können!

2. Interessierte Philosophielehrer konnten wie eh und je Psychologie in Form von bestimmten Lehrgängen im Rahmen ihres Faches behandeln. Dies bedeutete aber keinen wesentlichen Fortschritt, besonders nicht im Hinblick auf die Emanzipation der Psychologie. Einerseits ist es bedauerlich, daß die Vertreter dieser‚jungen' Wissenschaft wieder einmal der Philosophie das Feld für psychologische Fragestellungen überließen, ohne selbst den Anspruch zu erheben; andererseits kann es aus der Sicht des Verfassers als erfreulich bezeichnet werden, daß -wie er es 1966 in der gymnasialen Oberstufe als Schüler erlebte- sich Philosophielehrer fanden, die Interesse an psychologischen Problemen und deren Erörterung im Unterricht der Oberstufe (Prima) hatten. Die folgenden Aufzeichnungen machte ich als Pri - maner im Philosophieunterricht unseres Klassenlehrers,

---

1. NIPKOW, K.-E.(1964), S. 21
2. vgl. ebenda, S. 24-25

E. WACHTER, die als Themenzusammenstellung hier wiedergegeben werden[1]:

I.	Psychologie:	- Seelenlehre, Ausgangspunkt: Organismus des Menschen, Frage: Ist die Seele an Materie gebunden?
II.	Begriffsabgrenzungen:	- Was macht Erleben aus? (Wissen, Fühlen, Wollen, Streben, Instinkt) - Kohäsion, Selektion, Assoziation
III.	Schichten- und Triebleh re:	- aktive Erlebnisse, Trieb als älteste Schicht, Trieb als lebenserhaltende psychische Kraft, dem ein jeweils anderes Grundgefühl untergeordnet ist; verschiedene Triebe
IV.	Charakter- und Typenlehre:	- Modell von GALENOS (201 n. Chr.) - Modell von KRETSCHMER - Modell von C.G. JUNG
V.	Tiefenpsychologie:	- ADLER, JUNG, FREUD
VI.	Anthropologie:	- SPRANGERS „Lebensformen" - System von KLAGES

Ich meine, diese Übersicht macht deutlich, daß analog zu den „großen Systemen der Philosophie" auch „große Systeme der Psychologie" gymnasial-schulrelevant sind, abgesehen von dem Nutzen, der sich später im Studium herausstellt. PÜLLEN wies bereits 1958 mit Recht darauf hin, daß in dem modernen Unterricht (auch im Philosophieunterricht) die Ergebnisse von Denkpsychologie und Ganzheitspsychologie Berücksichtigung finden müßten. Wieviel mehr könnten die Ergebnisse berücksichtigt werden, wenn sie auch zum Gegenstand schulischen Denkens und Lernens, also zu Bildungs - inhalten und Bildungsgegenständen werden könnten! Ist es nicht leichter, Denken zu lernen, wenn man um die psychologischen Vorgänge des Denkens weiß? Ist es nicht leichter,

1. Damals war Herr E. WACHTER Studienrat am Friedrich-Bährens-Gymnasium, mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium, Schwerte/Ruhr. Aufzeichnungen nach meinem Kollegbuch.

eigenes Triebleben zu steuern und zu regulieren, wenn man um die Bedeutung der psychischen Kräfte weiß?
Ein anderes Modell möge noch einmal die Notwendigkeit der Erhebung psychologischer Forschungsergebnisse in den Stand direkter Bildungsgegenstände unterstreichen - erstaunlicherweise kommt es wieder aus der Richtung der Philosophie: LANDGREBEs Modell-Lehrgang sieht in der zweiten Jahreshälfte unter dem Aspekt „Die Stellung des Menschen in der Welt" die Behandlung der Frage „nach dem Unterschied von logischen und psychologischen Gesetzen des Denkens" sowie „HUSSERLs Auseinandersetzung mit dem Psychologismus" vor.[1] Das sind schon solch große Anforderungen an den Schüler, welche ohne ein tüchtiges Grundwissen in Psychologie gar nicht behandelt werden können, sondern einen Grundkurs Psychologie zwingend vorschreiben.

3. Andere Bemühungen kamen viel später aus einer anderen Richtung, wurden aber nur auf den Hochschulbereich begrenzt, obwohl sie vielleicht auch auf den Schulbereich hätten ausgedehnt werden müssen. Sie erfahren schärfste Kritik seitens der Vertreter der Gymnasiallehrerschaft: Vom 23.-26.3.1964 fand in Berlin ein „Internationales Sympo - sion über pädagogische Psychologie" unter Teilnahme von Pädagogen und Psychologen statt, das vor allem Referate amerikanischer Lehrer und Hochschullehrer zum Gegenstand hatte. Prof. Dr. CONANT unterzeichnete eine bedeutungsvolle Resolution, die „an den Senator für Schulwesen zur Verwendung bei den Beratungen über die Studien- und Prüfungsordnung für das höhere Lehramt" gerichtet wurde [2] und ein Pflichtstudium in Psychologie für alle angehenden Studienräte forderte. Darin wurde von Kritikern eine grundlegende Reform des Hochschulstudiums gesehen, die in den heutigen Tagen ihre berechtigten Anlässe zur Sorge

---

1. LANDGREBE, L.: Zur Gestaltung des Philosophieunterrichts an der höheren Schule, in: Zeitschrift für philosophische Forschung 10/1956, hrsg. von SCHISCHKOFF, G., Meisenheim, 1956
2. vgl. VANSELOW, H.-U.: Ein Pflichtstudium in Psychologie? in: Die höhere Schule, Düsseldorf, 1964

zeitigt: Die Lehrer für Grundschulen, Sekundarstufe I und II brauchen nach der neuen Studienordnung an der PH Ruhr nicht einmal mehr Psychologie zu belegen. Man stelle sich vor: Ein Lehrer ohne Psychologiestudium? Damals war die Forderung für die angehenden Studienräte erhoben worden, weil sie von der Sache her unerläßlich und berechtigt war. Lehrer gleich welcher Schul- oder Jahrgangsstufe können Pädagogik oder Erziehung oder „Sozialisierung und Sensibilisierung" wohl kaum ohne entsprechendes Grundwissen in Psychologie erfolgreich praktizieren. Dahinter steckt kein Dilettantismus (VANSELOW), sondern praktische Notwendigkeit: Soll die Jugend zu seelisch gesunden Erwachsenen bzw. Persönlichkeiten herangebildet werden, so muß um so mehr Psychologie studiert werden. Pädagogik ohne Psychologie, nur mit soziologischem Anstrich, bleibt Dilettantismus.

Wenn aber damals die Forderung nach einem Pflichtstudium für Lehrer des Gymnasiums erhoben wurde, so kann daraus indirekt auch ein Anspruch der Psychologie im Sinne einer „Psychologischen Propädeutik" für das Gymnasium abgeleitet werden. VANSELOW sprach sich trotz aller Bedenken für den „voll ausgebildeten Schulpsychologen" aus, „der zugleich Lehrer" ist. Sollte der aber nicht gerade auch Psychologieunterricht erteilen, um seine eigene schulpsychologische und diagnostische Arbeit durch pädagogisch-praktische Arbeit zu untermauern?

3.3 Die Dekade der Illusion und Revision (1965-1975)

Die zweite Hälfte der sechziger Jahre brachte nicht nur einen innerdeutschen politischen Umschwung, sie wurden -von überzogenen Hoffnungen auf Verwirklichung des sogenannten demokratischen Sozialismus getragen- zu den unruhigsten Jahren der Bundesrepublik: Schüler-, Eltern- und Studentenproteste richteten sich vornehmlich gegen das bundesdeutsche Bildungssystem. Der SPIEGEL resümierte 1969: „Mit dem Latein

am Ende".[1] Auch wir jungen Studenten der damals relativ ruhigen Dortmunder Hochschulszene spürten etwas von dem revolutionären Wind, der an allen Orten wehte. DUTSCHKE, RABEHL - diese Namen sorgten damals für Schlagzeilen in der Presse. Heute sind ihre Träger weitgehend etabliert. Illu - sionen wurden genährt, mit religiösem Pathos verstärkt, das System sollte umgestürzt werden. Am Ende blieb von dieser Bewegung das „Resultat": Einige tote Studenten und Polizisten, ein harter Kern kriminell gewordener; heute mordender Systemgegner, die die Bundesrepublik auf der internationalen Terrorszene immer wieder in Atem halten. Durchgesetzt haben sich jene Studenten von damals, die für die Demokratie ohne Gewalt eintraten, die ihren Studienverpflichtungen nachzukommen versuchten und sich intensiv auf einen Beruf nach dem Studium vorbereiteten. Soviel hat diese unruhige Zeit jedoch bewirkt: Auch besonnenere Politiker und Bildungsplaner, Pädagogen und Psychologen, Juristen und Philosophen machten sich Gedanken um die Zukunft unseres Bildungswesens und -systems. Dabei geriet wieder einmal das Gymnasium in die Schußlinie der Kritik. Die Verhältnisse auf den Gymnasien sorgten für die Ungerechtigkeiten im Studium - so wurde geschimpft.

3.31 Unruhige Jahre: Die Stellung des Gymnasiums

Nicht erst gegen Ende der sechziger Jahre tauchte die Frage nach dem Stellenwert des Gymnasiums auf, sondern be - reits früher wurde jene Tradition fortgesetzt, mit der sich die Befürworter des Gymnasiums seit Generationen auseinandersetzen: Angesichts immer wiederkehrender Kritik stellte man sich ernsthaft die Frage: Ist das Gymnasium noch zu retten?

---

1. „Mit dem Latein am Ende", Spiegel - Serie über Krise und Zukunft der deutschen Hochschulen, Hamburg, 23.6.1969

3.311 Ist das Gymnasium noch zu retten?

Der Wechsel im allgemeinen Denken über die Rolle und Aufgabe des Gymnasiums zeigte sich an dem Sachverhalt, den T. RÜLCKER folgendermaßen umschreibt:

> „Die Schule erscheint plötzlich nicht mehr als der Anwalt des Menschen, der ihn zur Bewältigung seiner Lebensaufgabe fähig machen will, sondern als Funktionär der Gesellschaft, der Nachwuchskräfte auslesen möchte."[1]

Schule als Funktion der Gesellschaft - Diese Formulierung legte in den folgenden Jahren Kräfte frei, die sogar soweit gingen, alle bisherigen Verdienste des Gymnasiums zu ignorieren und seine Aufhebung bzw. radikale Umstrukturierung zu fordern! Dem vergesellschafteten Menschen müsse eine ihm und seiner besonderen Situation adäquate Schulbildung zukommen! Man wollte eine einseitige Verlagerung der Bedeutungsinhalte des Begriffes Bildung zu den gesellschaftlichen Funktionen der Bildung, ohne dabei recht zu bedenken, daß Bildung sich zwischen zwei Polen vollziehe: Bildung kann als didaktischer Vorgang verstanden werden zwischen dem ICH und der Welt (Gesellschaft).

> „Jede einseitige Gewichtsverlagerung auf einen der beiden Pole zerstört das notwendige, fruchtbare Spannungsverhältnis zwischen ihnen und macht Bildung unmöglich: Entweder verliert der Mensch die Wirklichkeit, oder die Wirklichkeit überwältigt den Menschen."[2]

Konsequenzen in jener Zeit sind: Die Schule muß sich auf die Gesellschaft einlassen, sie muß die in ihr agierenden Kräfte berücksichtigen, sie muß wesentliche Faktoren (Sozialisation, Mobilität, Fortschritt, Brutto-Sozialprodukt...) zu Bildungsinhalten machen. Konnte aber das damalige Gymnasium diesem Anspruch gerecht werden, ohne dabei den anderen Aspekt seiner

---

1. RÜLCKER, T.: Die Bildungsidee und das Gymnasium der Gegenwart, in: Die Höhere Schule, Düsseldorf 1963, Heft 5, S. 93
2. ebenda

Aufgabe aus dem Auge zu verlieren, nämlich den der Persönlichkeitsbildung?

Die Aufgabe des Gymnasiums konnte von jeher an dem Maß verwirklichter Freiheit gemessen werden. Es mußte dem Schüler helfen, den Weg zur inneren Freiheit des eigenen Denkens und Handelns zu finden: „Der Mensch muß das Maß an Freiheit, das ihm möglich ist, immer neu herstellen."[1] Dabei muß die Schule Schrittmacherdienste leisten. Die Verwirklichung dieser Aufgabe wurde jedoch damals bei kritischer Analyse des Gymnasiums sehr in Frage gestellt. Die außerparlamentarische Opposition sah im Gymnasium nur ein Machtinstrument der Herrschenden. Die Vertreter dieser Kampfrichtung verleugneten sich ebenfalls selbst, indem sie nach Freiheit riefen und doch den Menschen und die Produktionsmittel noch mehr vergesellschaften wollten. Solches Streben mußte neue Zwänge hervorrufen. War es da nicht besser, daß das Gymnasium seine alte Stellung behauptete? Man hatte freilich Recht, wenn man dem Gymnasium übertriebenen Enzyklopädismus (wie so oft schon in der Geschichte dieser Schulart) vorwarf, aber daraus eine einseitige Forderung nach Spezialisierung zu bestärken, war genauso fehl am Platze. Solche Forderungen und ihre praktische Verwirklichung in den vielfältigen spezialisierten Berufen zeitigt heute die Folgen: Überall arbeiten Spezialisten, denen aber häufig eine Gesamtschau des Problemkreises fehlt. So gesehen lautete der Bildungsauftrag der Schule damals: Menschenbildung (Persönlichkeitsbildung) und Vorbereitung auf das Berufsleben! Diese Aufgabe hätte aber nur erfüllt werden können, wenn das Gymnasium fortan seinen Bildungsauftrag hätte glaubwürdiger vertreten können. Dies wiederum würde in der Zukunft von verschiedenen Faktoren abhängen: „Sie braucht Anerkennung für ihre Aufgabe, vom einzelnen Menschen her zu denken und zu erziehen."[2]

---

1. RÜLCKER, T.(1963), S. 93
2. ebenda, S. 96

Damals tauchten jene Begriffe auf, die dann die Bildungs - reform nachhaltig beeinflußten: Liberalisierung der Schule und der Schüler. RÜLCKER führt einige wesentliche Spannungs- momente an:

- Vermittlung eines echten Selbstgefühls für die Schüler
- Mitbestimmung der Schüler bei der Themenwahl
- Reform des Bewertungssystems
- Einstellung des Lehrers: Partner [1]

Einige dieser Forderungen und für das Überleben des Gymnasiums notwendigen Reformen sind bis heute nicht verwirklicht. Psychologieunterricht könnte z.B. beweisen, daß „Mitbestimmung der Schüler bei der Themenwahl" nicht etwas Schlechtes ist. Psychologieunterricht sollte m.E. auch unter Beweis stellen, daß die Einstellung des Lehrers wichtig ist, wenn er sich mit den Schülern in „das gleiche Boot" setzt, indem er sagt: „Wir lernen gemeinsam in diesen Stunden!" Zu diesem speziellen Problem werden später noch weitere Ausführungen gemacht.

Angesichts der Liberalisierungstendenzen wurde die bishe - rige Form des Gymnasiums umstrittener denn je. Der Ruf nach Neugestaltung und gründlicher Reform wurde lauter. Maßnahmen zur Ingangsetzung der großen Bildungsreform wurden ergriffen. Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe sollte die Lösung bringen: Mehr Abiturienten, vor allem aus den sogenannten unterprivilegierten Schichten, gerechtere Chancen für Jeder - mann, genügend Studienplätze...

3.312 Die Neugestaltung der Oberstufe

Im Zuge der Reform und der damit verbundenen Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe wurden durch die bildungspolitischen Maßnahmen einige Akzente gesetzt, die nicht minder Kritik im Lager der Philologen auslösten. Das Publikationsorgan des Philologenverbandes „Die Höhere Schule" bringt seitdem ständig

---

1. RÜLCKER, T.(1963), S. 96

Aufsätze von engagierten Verfechtern der Gymnasiumidee. Ich will aus der Viezahl der Veröffentlichungen einige markante Punkte herausgreifen, um die gesamte Problematik der Reform der gymnasialen Oberstufe umrißhaft zu skizzieren:

- 1966 fordert W. HELDMANN, daß jede Bildungsplanung von folgenden drei Grundsätzen ausgehen sollte:
  a) Demokratisierung des Bildungswesens (alle Jugendlichen müssen gleiche Bildungschancen haben)
  b) Optimale und individuelle Begabungsförderung
  c) Vollzeitschule (10. Pflichtschuljahr) bis zum 16. Lebensjahr[1]

- 1966 setzt sich Elisabeth VON DER LIETH mit Hartmut VON HENTIG auseinander. Sie bezieht sich in ihrem Aufsatz: „Gedanken zur Umgestaltung der Oberstufe - kritische Anmerkungen zu einem Aufsatz H. von HENTIGs"[2] auf das dritte Heft der „Neuen Sammlung", in der v.HENTIG zur Oberstufenreform Stellung nimmt. Wesentlichster Punkt neben einigen wichtigen Fragen, die v.d.LIETH stellt, ist zunächst die Kritik an v.HENTIGs Forderung der F-Gymnasien: Er bemängelt, daß die sogenannten „Fach-Gymnasien" nicht zur vollen Hochschulreife führen. Wichtig für unsere Problematik ist die von HENTIG geforderte Erweiterung des Fächerkanons, die durch die F-Gymnasien möglich ist: Technik, Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Pädagogik. V.d.LIETH möchte die radikalen Forderungen und ihre Konsequenzen gern begrüßen, nur muß sie zögern: Sie bemängelt, daß diesen Wissenschaften (zu ihnen zählt im Rahmen der Sozialwissenschaften auch die Psychologie) zur Zeit noch die Didaktik fehlt:

  „Die jüngeren Wissenschaften ringen zum Teil noch um ihre Anerkennung als Wissenschaften an den Uni-

1. HELDMANN, W.: Warum Bildungsplanung? in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1966, Heft 9, S. 129
2. VON DER LIETH, E.: Gedanken zur Umgestaltung der Oberstufe - Kritische Anmerkungen zu einem Aufsatz H. von Hentigs, in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1966, Heft 9, S. 220

versitäten - in die Gymnasien gebracht, sinken sie ab auf das Niveau von ‚-kunden' ...
Nun kann eine Didaktik (und Methodik) heute natürlich nur entwickelt werden, wenn Unterrichtsversuche lange und sorgfältig durchgeführt und von der Forschung kontrolliert und begleitet werden."[1]

Für und Wider streiten sich angesichts dieser Bemerkung: V.d.LIETH rechnet den jungen Wissenschaften erst dann eine Chance aus, wenn sie ihre Anerkennung an der Hochschule durchgesetzt haben; dann erst wären sie gymnasialfähig. Man kann da anderer Meinung sein: Durch den Gymnasialunterricht könnte unter anderem in der Psychologie viel mehr Verständnis für die Probleme (methodische Probleme) und die Motivation dieses Faches geweckt werden. Das gleiche gilt für Soziologie und Pädagogik sowie Politologie. Die Geschichte hat doch gezeigt, daß gerade die im Gymnasium etablierten Fächer lange Zeit die gleichnamigen Wissenschaften beherrschten. V.d.LIETH hat Recht, wenn sie sagt: Diese Forderung nach Einsetzung neuer Fächer (u.a.Psychologie) kommt zu früh! Mit anderen Worten: Die wissenschaftlichen Vorbereitungen sind nicht hinreichend erfüllt, um das Fach Psychologie schulfähig zu machen.[2] Man hätte bereits früher anfangen müssen, umfangreiche Schulversuche mit dem Fach Psychologie zu unternehmen, um in begleitender Forschung Ansätze zu einer Fachdidaktik zu entwickeln.

- 1966 Die damalige Situation läßt sich folgendermaßen zusammenfassen: Neue Fächer werden aufgenommen, ohne vorher deren didaktische und methodische Grundlegung geleistet zu haben.

---

1. VON DER LIETH, E.(1966), S. 222
2. Man bedenke, daß an der Dortmunder Hochschule das erste Didaktik-Seminar für den Psychologieunterricht im Sommersemester 1977 angeboten wurde.

- 1967 Der Frage nach dem Erziehungsstil des Gymnasiums wird durch H.-R. LAURIEN nachgegangen. Sie fragt: „Ist das Gymnasium wirklich autoritär?"[1] LAURIEN spricht sich darin für eine funktionale Autorität aus: „Wer produktive Teilnahme will, kann Autori - tät wohl nur aus ihrer Funktion begründen." Sie plädiert für den instrumental-expressiven Lehrertypus, der

  „die Orientierung an den Systemzielen nicht auslässt, der sich um Lernerfolge und (schulische) persönliche Bedürfnisse der Schüler kümmert, hat höchste erzie - herische und lehrende Wirkung. Verwirklichen wird diesen Stil am ehesten ein gelassener, von ruhiger, keineswegs hybrider Selbstgewißheit erfüllter Lehrer. Zugeben eines Irrtums heißt für ihn nicht Preisgabe von Autorität. Es bedeutet im Gegenteil Abbau von Aggressionen."[2]

- 1971 versucht Elmar STUCKMANN eine Analyse der Materialien zur Reform der Sekundarstufe II und kommt zu folgenden Ergebnissen:[3]

  a) Die breit angelegte Information über die inzwi - schen gestarteten Schulversuche zur Gestaltung der neuen Oberstufe (Sekundarstufe II) behebt zunächst den großen Informationsnotstand und motiviert andere Schulen, ähnliche Versuche zu starten.

  b) Die alten Probleme sind immer noch da:
     - Lehrermangel
     - ungenügende finanzielle Unterstützung
     - nicht ausreichende wissenschaftliche Begleitung

  c) Die Interdependenz von Organisation, strukturellen und curricularen Maßnahmen wird herausgestellt.

  d) Neue Impulse für das gesamte Bildungswesen

---

1. LAURIEN, H.-R,: Autoritäres Gymnasium?, in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1967, Heft 12, S. 256
2. ebenda, S. 259
3. STUCKMANN, E.: Zur Reform der gymnasialen Oberstufe, Versuch einer Analyse der Materialien aus ‚Reform der Sekundarstufe II'", in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1971, Heft 9, S. 217

e) Einsatz, Engagement, Pioniergeist und Opferbe - reitschaft der Reformer

f) Neubesinnung der am Bildungssystem Beteiligten durch „Motivationskrise der Jugendlichen dem schulischen Lernen gegenüber."

Gleichzeitig kann STUCKMANN zu diesem Zeitpunkt Tendenzen der Reform andeuten:

a) Unterschiedliche Initiativen in den einzelnen Bundesländern:
   - zentral geleitete Schulversuche (z.B.: Oberstufe Saar, Mainzer Studienstufe, in Bayern: wissenschaftliche Begleitung durch das Staatsinstitut)

b) In den Ländern ohne zentrale Planung: Aufsplit - terung:
   Vielzahl von Einzelausprägungen in Bremen, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein.
   Diese weisen im wesentlichen drei Grundtypen auf:
   - Lehrer und Themenwahl (in einigen Fächern), Auflösung des Klassenverbandes im 12. und 13. Schuljahr u. d. betreffenden Fächern
   - Lehrer und Themenwahl in allen Fächern
   - Grund-, Studien- und Wahlkurse (auch neue Fächer: Sozialwissenschaften)

Für den Psychologieunterricht bahnbrechend ist z.B. das Saarland, in dem die Sozialwissenschaften zum Kreis der obligatorischen Grundkurse gehört. Trotzdem tauchen auch hier, wie in Kapitel 3.322 gezeigt werden wird, Schwierigkeiten auf.

- 1972 fragt G. BREDE: „Abitur abschaffen - und was dann?"[1] Es ist jener Zeitpunkt, da die Ständige Konferenz der Kultusminister die Reform der gymnasialen Ober -

1. BREDE, G.: Abitur abschaffen - und was dann?, in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1972, Heft 11, S. 263 ff

stufe verabschiedet. Da werden nun die Stimmen laut, welche die Abschaffung des Abiturs fordern, obwohl das verbesserte Abitur als Voraussetzung zur allgemeinen Hochschulreife das Ziel dieser Reform war.

- 1973 stellt F. EBNER besorgt die Frage: „Auflösung des Gymnasiums?"[1] und überlegt, was hinter den Angriffen auf das Gymnasium steckt. Gleichzeitig warnt er vor jeglichen Egalisierungsbestrebungen,

„die das Recht der Persönlichkeit auf freie Entfaltung ihrer Anlagen und Fähigkeiten in bedrohlicher Weise gefährden ... Wer die Oberstufe des Gymnasiums verstümmelt und gleichzeitig seine Unterstufe amputieren will, löst sie auf."[2]

- 1973 Wenig später schreibt M. SCHMIDT über die Jahrhundertfeier des Berliner Philologenverbandes: „Das Gymnasium hat eine Zukunft."[3] und bezieht sich auf den Festvortrag des damaligen Kultusministers von Rheinland - Pfalz, Dr. Bernhard VOGEL, der einige Konse - quenzen und einen Ausblick aus der Reform der gymnasialen Oberstufe zieht:

a) Oberstufenreform dort, wo sie vorbereitet ist!
b) Gegen Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung!
c) Keine Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre!

Ich möchte die schlaglichtartige Dokumentation hier unterbrechen. Ich erhebe auch nicht den Anspruch auf Vollständig - keit. Eine Geschichte der Pädagogik wird diese Sachverhalte vollständig zu verarbeiten haben. Für die Geschichte des Psychologieunterrichts jedoch ist für diese Zeit folgendes Resümee zu ziehen:

1. Es mehren sich die Stimmen, die für eine Erweiterung des Fächerkanons um die Sozialwissenschaften und Päda-

---

1. EBNER, Franz: Auflösung des Gymnasiums?, in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1973, Heft 3, S. 55
2. ebenda
3. SCHMID,M.: Das Gymnasium hat eine Zukunft, in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1973, Heft 7, S. 174 f

gogik eintreten.

2. In diesem Zuge fährt der Ruf nach Psychologie mit.
3. Anfang der siebziger Jahre wächst der Widerstand gegen Auflösungstendenzen des Gymnasiums.
4. Das Zauberwort GESAMTSCHULE zieht alle in ihren Bann; das Thema erhält bildungspolitische Brisanz.
5. Auf dem Gebiet des Psychologieunterrichts werden erste Pionierleistungen unternommen.
6. Es mehren sich jedoch die Anzeichen, daß Psychologieunterricht im Zuge der „großen" Reform der Sekundar - stufe II stiefmütterlich behandelt wird, obwohl es gymnasialfähig gemacht wird.

3.32 Psychologieunterricht wird gymnasialfähig

Im Zuge der Reform der Sekundarstufe II wurden die For - derungen nach einem sozialwissenschaftlichen Zweig des Gymnasiums lauter. Die jungen Wissenschaften -so forderte be - kanntlich v.HENTIG- sollten im Gymnasium Fuß fassen, auf Kosten allerdings der anderen Fächer, die um der Verminderung des bloßen Enzyklopädismus willen einer gesellschaftlichen Prozessen und dem sozialen Wandel angepaßten Schule neue Impulse geben könnten. Das Maß, an dem diese neuen Fächer gemessen würden, sollte die von HABERMAS geprägte „substan - tielle Rationalität" sein, die sich ausdrückt in Kommunika - tionsfähigkeit (= Ermittlung von gemeinsamer Verständlichkeit) und Aktivität (= Handeln, Bewähren in der Welt) [1] und auf die besonderen Nöte und Chancen unserer Gesellschaft antwortet. Vor allem den Sozialwissenschaften traute man zu, ein erkanntes Vakuum zu füllen: Die Unzufriedenheit der Zeit glaubte man durch die sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer befriedigen zu können. Für die Psychologie hätte das konsequenterweise bedeuten müssen: Psychologie

1. vgl. VON DER LIETH, E.(1966), S. 221

muß obligatorisches Fach werden. Doch davon war man anfangs der letzten Dekade (1966) weit entfernt. Trotzdem gab es vielversprechende Versuche: Ohne jegliche wissenschaftliche Vorleistung in didaktischer und methodischer Hinsicht wurden von einzelnen Lehrern Schulversuche unternommen und Pionierleistungen erbracht, die allmählich dafür sorgten, daß der Psychologieunterricht gymnasialfähig wurde - deshalb sollte von ihnen hier berichtet werden! Zuvor sei aber auf einen von der schulischen Administration geleisteten Versuch hingewiesen:

3.321 Die Richtlinien für den Unterricht an Gymnasien in Niedersachsen, 1966

1966 wurden vom Land Niedersachsen die „Richtlinien für den Unterricht an Gymnasien" erlassen, die als Versuch gewertet werden können, dem sich immer mehr beschleunigenden Gesellschaftsprozeß gerecht werden zu wollen. Man will die Aufgabe der Schule fortan nicht nur auf die Weitergabe des Überlieferten beschränken, sondern für die Zukunft erziehen und bilden. Diese neuen Richtlinien gehen

> „von einer Besinnung auf die Zeitverhältnisse aus, deren Kennzeichen sie im Wirken neuer, sozialer, politischer und kultureller Kräfte sehen mit dem Ergebnis, daß die überkommenen Sach- und Wertvorstellungen fragwürdig geworden seien."[1]

In Niedersachsen wurden zaghafte Versuche unternommen, mittels der Sozialkunde neue Unterrichtsinhalte einzuführen, deren vorrangige Ziele folgendermaßen lauteten:

> „die Einsicht in Zusammenhänge zwischen privaten, gesellschaftlichen und politischen Erscheinungen, nicht aber die Vermittlung formaler Kenntnisse über das technische Funktionieren demokratischer Einrichtungen. Verbreitete Vorurteile und Klischeevorstellungen über soziales Geschehen sollen dem Schüler als solche bewußt werden und damit zur Änderung von Einstellungen führen."[2]

---

1. HETTWER, H.(Hrsg.): Lehr- und Bildungspläne 1921-1974, Bad Heilbrunn 1976, S. 213
2. zit. nach HETTWER, H.(1976), S. 168

Abbau von Vorurteilen und Änderung von Einstellungen als zentrale Themen der Sozialkunde in Klasse 9-11 fordern daher verbindliche Unterrichtsgebiete, von denen aus dreien zwei ausgewählte Gebiete zu behandeln sind. Unter anderem wird die Thematik aufgeführt: „Einführung in Grundkategorien der Sozialpsychologie am Thema der sozialen Vorurteile."[1] Dies kann als ein zaghafter Versuch gewertet werden, die Psychologie mittels der Sozialpsychologie in die Schule einzuführen. Leider fehlte es an Lehrern, die dafür ausgebildet waren. So wurde die Sozialkunde von mehr oder weniger interessierten und engagierten Lehrern schlecht und recht erteilt. Ungeachtet dieser äußeren Nachteile lohnt jedoch ein Blick auf die Bildungsinhalte dieses Themas: Die Richtlinien sahen vor:

- Grundkategorien der Sozialpsychologie (werden im Text nicht näher erläutert)
- „Gruppenbeziehungen und Gruppenverhalten sollten modellhaft besprochen werden unter Heranziehung der Ergebnisse einiger klassischer sozialpsychologischer Experimente."
- „Die sozio-kulturelle Bedingtheit von Normen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen muß den Schülern als Problem bewußt werden."
- „Sie sollen erkennen, daß es unzulässig ist, die Maßstäbe unseres Kulturkreises wertend an fremde Völker und Rassen heranzutragen."
- „Auch innerhalb unserer Gesellschaft bestehende Vorurteile müssen im Unterricht untersucht werden" (Vorurteile gegenüber ethnischen, nationalen und religiösen Minderheiten; Angehörige bestimmter Berufe und sozialer Gruppen)."[2]

Dem Lehrer wird in dem genannten Curriculumfragment nahegelegt, sich an folgender Literatur zu orientieren:[3] HARTLEY & HARTLEY(1955), ZOLL & BINDER(1966), HEINTZ(1957), MERTON(1967), MITSCHERLICH(1963), MÜLLER(1967) und STRZELEWICZ(1965). Eine gewisse Zaghaftigkeit ist auch bei diesem Versuch zu erkennen: Eine solch wichtige Thematik wie

---

1. HETTWER, H.(Hrsg.,1976), S. 169
2. vgl. ebenda
3. vgl. Literaturverzeichnis der Arbeit

die der beschriebenen Probleme der Sozialpsychologie müßte doch eigentlich obligatorisch sein, da sie für jeden Schüler qua ihrer inneren Bedeutsamkeit genug Begründungen liefern. Es blieb zunächst bei dieser sporadischen Einführung in Grundkategorien der Sozialpsychologie, eingeengt auf das Thema der sozialen Vorurteile. Die Verfremdung wurde durch den schulischen Ort verstärkt: Sozialpsychologie wurde im Rahmen der Sozialkunde unterrichtet.

3.322 Pionierleistungen im Psychologieunterricht

Neben den Versuchen in Niedersachsen und der Behandlung psychologischer Themen bzw. Systeme im Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen sollen noch drei Pionierleistungen auf dem Gebiet des Psychologieunterrichts erwähnt werden: Die Versuche von Frau Schulrätin Maria HEINZ, Diplompsychologin, in Neunkirchen/Saar, Unterrichtsversuche von Karin KIRCHGRABER in Hamburg sowie der Entwurf eines Lehrplans von E. VON FALKENHAUSEN werden hier kurz vorgestellt.

Frau HEINZ arbeitete im Rahmen des Schulversuchs „Oberstufe Saar" unter erschwerten Bedingungen. Als Mathematik-Lehrerin mußte sie zunächst den Fachunterricht erteilen; erst wenn dort das Soll abgedeckt war, wenn also genügend Lehrkräfte zur Verfügung gestellt wurden, konnte sie Psychologieunterricht in der neugestalteten Oberstufe anbieten. Dies geschah im Rahmen der obligatorischen Grundkurse im Fach Sozialwissenschaften. Frau HEINZ stand kein Curriculum zur Verfügung. In zäher Kleinarbeit entwickelte sie den Entwurf eines problemorientierten Lehrplans. Sie stellte mir freundlicherweise ihren eigenen Lehrplan zur Verfügung. Er wird an späterer Stelle einer Analyse unterzogen. Trotzdem sei hier schon auf einige inhaltliche Bedeutsamkeiten hingewiesen: Frau HEINZ arbeitete häufig schülerorientiert und schülerproblemorientiert. Einige wichtige Themen ihres Unterrichts in den Klassen 11 und 12:

1. Einführung in die Psychologie
2. Psychische Kräfte und Psychische Funktionen
3. Zur Entwicklung des Willens
4. Begriff der Frustration
5. Wahrnehmung und Vorstellung
6. Spielverhalten
7. Haltungen (=Einstellungen)
8. Parapsychologie
9. Traum, Angst, Neurose

Diese Aufzählung genüge zunächst, um zu zeigen, wie breit gestreut die Thematik eines problemorientierten Psychologieun - terrichts sein kann. Aufgelockert wurde dieser Unterricht durch Methodenwechsel, indem Referate und Unterrichtsgespräche genauso abwechselten wie Unterrichtsgänge zu Institutionen (SOS-Kinderdorf, Erziehungsberatungsstelle, Kindergarten, Spielplatz) und Beobachtungen. Die Ergebnisse wurden genügend diskutiert, das Wissen und eventuelle Transferleistungen durch regelmäßige Arbeiten (Klassenarbeiten) überprüft. Frau HEINZ leistete wahre Pionierarbeit, zumal sie nicht immer die er - wartete Unterstützung auch unter den Kollegen fand. Zuviele Vorurteile mußten ausgeräumt werden. Trotzdem verdanke ich ihr einen der ersten Lehrpläne des Faches Psychologie, der praxeologisch angelegt wurde: Vom 3.9.71 - 20.1.76 führte sie genau Protokoll darüber, was im Psychologieunterricht „machbar" ist. Die Fülle des daraus resultierenden Materials kann eine wesentliche Hilfe sein auf dem Wege zu einem problemorientierten teiloffenen Fachcurriculum „Psychologie" für die Sekundarstufe II. Deshalb stelle ich den Lehrplan von Frau HEINZ im dritten Teil der Arbeit vor.

H a m b u r g: „Psychologie heute"(6/74) veröffentlichte den Erfahrungsbericht einer Hamburger Psychologielehrerin: Karin KIRCHGRABER hat bis 1974 schon drei Jahre Psychologieunterricht erteilt und schildert ihre Erfahrungen,[1] die in

1. KIRCHGRABER, Karin: Psychologie in der Schule, in: Psychologie heute, Weinheim 1974, Heft 6, S. 60

einigen Auszügen hier wiedergegeben werden:

> „Ich hatte gerade mein Diplom gemacht, als ich anfing, Psychologie zu unterrichten und folglich keine sehr klaren Vorstellungen, wie ich den Unterricht gestalten sollte."[1]

Frau KIRCHGRABER war Schülerin von Prof. TAUSCH und durch dessen „non-direktive Gesprächtherapie" beeinflußt. Jedoch können ihrer Meinung nach nicht alle Grundsätze des sozial-integrativen Lehrerverhaltens in der Schule verwirklicht werden. So wechselt sie allmählich ihre Rolle vom Therapeuten zum Lehrer:

> „Es wurde mir klar, daß man im Psychologieunterricht nicht nur auf dem persönlichen Erleben der Schüler aufbauen konnte, weil man sie dann fast schon wie Klienten einer Therapie betrachten würde, bei der es schließlich darum geht, einem Individuum bei seinen Problemen zu helfen. Ich ging mehr dazu über, die Methoden, Ergebnisse und Anwendungen der Psychologie darzustellen."[2]

Frau KIRCHGRABER arbeitet im Hamburger Ausschuß zur Erstel - lung eines Lehrplans mit, hat aber auch ihre eigene Vorstellung von Psychologieunterricht, der folgende Ziele verfolgen sollte:

1. Immunisierung gegen Psychologie-Gläubigkeit und „psychische Trimm-Dich-Programme"
2. Soziale Einsichten mittels Unterricht in Sozialpsychologie
3. Die Relevanz der Themen (=Themenauswahl) liegt in der praktischen Bedeutsamkeit der Ergebnisse
4. Nutzung der Chancen:
   - unmittelbarer Bezug zur Person des Lernenden
   - erkennen von Widersprüchen unserer Gesellschaft und unserer Schulsysteme
   - Einfluß auf die Gestaltung von Unterricht
   - Abbau von Dogmatismen und Denken über wirkliche Probleme.

---

1. KIRCHGRABER, K.(1974), S. 62
2. ebenda

Dem Bericht zufolge scheint es, daß Frau KIRCHGRABER den Gedanken des problemorientierten Psychologieunterrichts leider aufgegeben hat zugunsten eines wissenschaftstheoretischen Standpunktes. Allerdings geschah dies wohl mehr in der wichtigen Erkenntnis, Psychologieunterricht sei letztenendes nicht eine Form der Psychotherapie (bei der jeder Schüler ein Patient wäre), sondern Lebenshilfe für die Adoleszenten bieten möchte. Die Ziele KIRCHGRABERs sind m.E. zu akzeptieren. Sie sollten bei einer entsprechenden Lernplanung (Lernzielsammlung) Berücksichtigung finden, da sie aus der unmittelbar erlebten Praxis heraus gewonnen wurden.

Ein weiterer mutiger Vorstoß kam 1972 von E. Freifrau VON FALKENHAUSEN, um die Vorbehalte gegenüber dem Schulfach Psychologie allmählich abzubauen. Obwohl zu diesem Zeitpunkt E. VON DER LIETH die Situation des Psychologieunterrichts eher skeptisch beurteilt, wie man dem folgenden Zitat entnehmen kann,

> „Das halbherzige Zugeständnis der KMK und die Tatsache, daß Psychologie noch immer nicht anerkanntes Schulfach in der Prüfungsordnung für das höhere Lehramt ist, läßt nicht erwarten, daß wir der Psychologie in der Schule bald den Raum geben können, der ihr gebührt."[1]

so ermuntert sie doch die Lehrer an den höheren Schulen, „den Spielraum zu nutzen, der ihnen gegeben wird, um Psychologie ‚schulfähig' zu machen."[2]

Zu dieser Schulfähigkeit hat sicherlich auch E. Freifrau VON FALKENHAUSEN beigetragen. Sie konnte damals schon auf mehrjährige berufliche Praxis und Unterrichtserfahrung bauen. Die wesentlichsten Erfahrungen und Aspekte ihrer Arbeit sind:

- Einfachheit und Klarheit im Unterricht
- Aufbau eines soliden psychologischen Wissens
- Herausarbeiten der methodischen Grundlagen des Faches

---

1. VON DER LIETH, E.; in: Die höhere Schule 4/72, Problematik und Diskussion II/1972, Düsseldorf 1972, S. 9
2. ebenda

- Sachliche Beurteilung verschiedener Theorien
- Vermeidung von Indoktrinationsversuchen durch Psychologie

Oberstes Prinzip aller Methoden ist die Anschauung. Den stofflichen Inhalt liefern FREUD, ZULLIGER und ERIKSON. Die systematische Abhandlung der psychologischen und tiefenpsychologischen Schulen werden von ihr abgelehnt. Sie entwirft einen ersten Groblernzielkatalog, der sich auf die kognitive Dimension beschränkt (vgl. Anhang). Zu einem Thema (z.B.: „Einführung in einige Gebiete der Psychologie") werden sogenannte „Kurslernziele" und „Abschnittsziele" formuliert. Wenn auch die Termini nicht geklärt werden und der Lehr- und Lernplan - Entwurf einer kritischen Defizit-Analyse nicht standhält, so ist doch immerhin der Mut zu bewundern, sich auf ein solch problematisches Feld zu begeben und sich durch Festlegung auf bestimmte Ziele den Angriffen kritischer und unkritischer Gegner zu stellen. Nur solcher „Pioniergeist" kann die Sache des Psychologieunterrichts vorantreiben. Diese drei Beispiele dokumentieren den Stand der Entwicklung: Die Psychologie wird allmählich schulfähig.

4. Ausblick

Angesichts der wechselvollen Geschichte des Unterrichtsfaches Psychologie muß man sich heute (1977) fragen: Wohin steuert es? Diese Frage soll abschließend aus drei Perspektiven zu beantworten versucht werden.

E r s t e n s : Soll und darf Psychologieunterricht politischer Unterricht sein oder werden? Die AUTORENGRUPPE PSYCHOLOGIE möchte dies durch ihre curricularen Ansätze erreichen.[1] Ihre Mitglieder wollen über einen „Beitrag zu einem emanzipatorischen Unterricht und der Verwirklichung aktiver Demokratie in der Schule"[2] hinaus Psychologieunterricht, der als soziale Praxis verstanden wird, gerne politisch sehen:

> „Implizit weisen alle Ansätze der Handlungsforschung in eine politische Richtung. Dies ergibt sich notwendig aus dem Anspruch, den Bezug der Sozialwissenschaften zur sozialen Praxis durch eine besondere Methodologie herzustellen. Soziale Praxis ist aber per se immer politisch."[3]

Die Schlußfolgerung für den Psychologieunterricht als eines „politischen Unterrichts" scheint mir hochgradig gefährlich: Politisch motivierter Psychologieunterricht birgt die Gefahr der politischen Indoktrination und Ideologisierung. Dann aber führt er sich dort ad absurdum, wo er den Anspruch erhebt, psychologisch und sozial zu sein. Es muß also entschieden davor gewarnt werden, politischen Ideologen mittels der Hintertür „Psychologieunterricht als sozial-politische Praxis" unter Bezugnahme auf den von allen engagierten Pädagogen erwünschten Handlungsbezug die Schulen zu öffnen, die ihnen durch die Richtlinien zur politischen Bildung bisher noch erfolgreich verwehrt werden konnten. Psychologieunterricht darf nicht politisch motiviert sein, wenn er nicht von vornherein chancenlos starten will. Dabei ist natürlich berück -

---

1. AUTORENGRUPPE PSYCHOLOGIE: Forschende Unterrichtsplanung mit Schülern, Weinheim 1976
2. ebenda, S. 1-2
3. ebenda, S. 31-32

sichtigt, daß seine Auswirkungen (Problem- und Lösungshilfe für den einzelnen Schüler) a u c h politischer Natur sein können, indem der Einzelne eventuell einen neuen Platz in der Gemeinschaft findet, weil er sich selbst und die Anderen in einem neuen Licht sieht, weil er sich wieder orientieren und Probleme besser zu lösen vermag. Politische Bildung oder gar politische Erziehung jedoch dürfen nicht Zweck und Ziel des Psychologieunterrichts werden! Ziel des problemorientierten Psychologieunterrichts kann dagegen nur sein: Der einzelne Schüler in seiner Persönlichkeitsentfaltung und Stellung zu seinen Mitmenschen! Programme politischer Parteien jedoch dürfen nicht ideologischer Hintergrund dieses wissenschaftspropädeutischen Faches werden.

Z w e i t e n s : Die andere Perspektive ergibt sich aus der zu beobachtenden Tatsache, daß die Reform der gymnasialen Oberstufe noch nicht beendet ist. Die Diskussionen hierzu divergieren immer noch sehr stark, teilweise führen sie zu erheblichen Konflikten: Anfang 1977 fragt KEULEN: „Ist die Kritik an der Oberstufenreform berechtigt?"[1] und fordert eine permanente Kritik, da es sich bei der Reform „um dynamische Prozesse" und nicht „um einen Akt" „immer festschreibbarer Ergebnisse" oder „statische Lösungen" handelt.[2] Auch im Hinblick auf den Psychologieunterricht ist sicherlich die Kritik notwendig. Leider wird sie von KEULEN nicht explizit formuliert. Zwar zitiert KEULEN die Auffassung WESTPHALENs, nach der „Die Wiedergewinnung des Erzieherischen auf der Ebene des Curri - culums" nur gelingen kann, „wenn man sich ... wieder stärker auf die Personalität des Menschen ... konzentriert"[3]; ferner gilt auch für ihn:

> „Die Wiedergewinnung des Erzieherischen auf der Ebene des Unterrichts wird nur gelingen, wenn bei allen unterrichtlichen Maßnahmen die personale Existenz des Schülers

1. KEULEN, H.: Ist die Kritik an der Oberstufenreform berechtigt?, in: Die höhere Schule, 1/77, Düsseldorf 1977, S.25 f
2. ebenda, S. 33
3. ebenda

gegenwärtiger ist als die ‚Sachzwänge' des Lehrplans und die Erfordernisse der ‚Disziplin' im Klassenzimmer."[1]

Bezüglich des Psychologieunterrichts lassen diese Sätze die notwendige Konsequenz vermissen: Psychologieunterricht wird nicht erwähnt, nicht einmal in der Aufzählung der Fächer des gesellschaftlichen Feldes. Subsumiert der Verfasser das Fach Psychologie unter die Philosophie oder Erziehungswissenschaften? In beiden Fällen wäre es die einseitige Fortschreibung der Geschichte des Psychologieunterrichts: Das Fach wird trotz zahlreicher Ansätze immer noch nicht gleichberechtigt behandelt. Unterstellt man aber, daß es hier aus Versehen nicht erwähnt wurde, so ist auch dies bedauerlich: Psychologieunterricht muß sich also stärker artikulieren und seinen Anspruch im Fächerkanon in Zukunft entschiedener behaupten. Es geht nicht an, daß über den ganzen Streit um die Oberstufenreform und die damit sich häufenden bildungspolitischen Konfliktfälle „Kooperative Schule" und „Stufenschule" ein Unterrichtsfach wieder in Vergessenheit gerät, nachdem es gerade in den Stand eines ordentlichen Schulfaches de jure erhoben worden ist. Diese negative Entwicklung darf nicht gefördert werden, da es sich um ein für die gymnasiale Erziehung und den Studiengang wichtiges Unterrichtsfach handelt.

Inzwischen ist nämlich die Reform so weit fortgeschritten (Oder ist sie steckengeblieben?), daß eine neuerliche Standortbestimmung notwendig wird. Auch diesmal wurden -wie schon so oft- „Übereinkünfte zur einheitlichen Durchführung der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" („Lübecker Sanktionierung", 1977) notwendig, die aber den Konfliktfall „Allgemeinbildung oder Spezialisierung" nicht definitiv lösen konnten, so daß eine Vereinheitlichung zunächst gescheitert zu sein scheint.[2] und J. HARDMANN „Die Reform der Oberstufenreform"[3] fordert.

---

1. KEULEN, H. (1977), S. 33, dort zit. nach WESTPHALEN, K.: Bildung und Erziehung im Curriculum der modernen Schule, in: STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK (Hrsg.): Plädoyer für Erziehung, Donauwörth 1975, S. 64
2. vgl. STUCKMANN, E.: Allgemeinbildung oder Spezialisierung, in: Die höhere Schule 9/77, Düsseldorf 1977, S. 340 f
3. HARDMANN, J.: Die Reform der Reform, in: Die höhere Schule, 9/77, Düsseldorf 1977, S. 345 f

Vorläufiges Fazit: Die Tendenz zu einer breiten Allgemein - bildung ist unverkennbar, zumal sie auch von den Hochschulen als Eingangsvoraussetzungen wieder gefordert wird. Dazu muß aber auch betont werden, daß bei dieser „allgemeinen Studierfähigkeit" Psychologieunterricht in Zukunft nicht fehlen darf. Die Thesen der 122. Westdeutschen Rektorenkonferenz „Zur Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe" vom 5. Juli 1977[1] eröffnen die Möglichkeit für das Unterrichtsfach Psychologie, indem sie für die Aufnahme eines weiteren Faches aus dem Bereich der Sozialwissenschaften in den Pflichtbereich plädieren.[2]

D r i t t e n s : Eine weitere Perspektive ergibt sich aus punktuellen Untersuchungen, die ich 1976 durchführte - also ein bzw. zwei Jahre nach Inkrafttreten der Reformbeschlüsse zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe. Im Rahmen einer Befragung der an dem Oberstufenversuch teilnehmenden Gymnasien[3] wurden mehrere Fragen zur derzeitigen Situation (1976/77) des Psychologieunterrichts gestellt, die folgendermaßen beantwortet wurden:

Frage 1: Haben Sie in dem Schulversuch zur Reform der gymnasialen Oberstufe Psychologie als Unterrichtsfach angeboten?

Antwort:

NEIN		JA		FEHLAZ.	
N	%	N	%	N	%
40	64,6	11	17,7	11	17,7

Frage 2: Wurden bereits vor dem Schuljahr 76/77 Schulversuche in Psychologie unternommen?

Antwort:

NEIN		JA		FEHLAZ.	
N	%	N	%	N	%
39	62,9	16	25,8	7	11,3

1. vgl. Dokumentation in: Die höhere Schule 9/77, Düsseldorf 1977, S. 360 ff
2. These 2.2 ebenda, S. 361
3. Genauere Beschreibung der Untersuchung vgl. Kapitel 2.21 S. 212 , 2. Teil. Ausgewertet wurden 62 Fragebogen (= 60% Rücklauf)

Frage 7: Sollte Psychologieunterricht ein selbständiges Fach sein?

Antwort:

JA		NEIN		FEHLAZ.	
N	%	N	%	N	%
29	46,8	21	33,9	12	19,3

Frage 11: Wird Psychologieunterricht zum Lehrangebot des nächsten Schuljahres (76/77) gehören?

Antwort:

JA		NEIN		FEHLAZ.	
N	%	N	%	N	%
13	21,o	39	62,9	1o	16,1

Die eindeutigen Zahlen belegen die gegenwärtige Situation des Psychologieunterrichts: Vor allem die Fragen 1, 2 und 11 geben hinreichend Aufschluß: Durchschnittlich 63 % der befragten Reformversuchsschulen beantworteten diese Fragen negativ. Berücksichtigt man die Fehlanzeigen (FEHLAZ.) ebenfalls, so fällt das Ergebnis noch schlechter aus. Psychologieunterricht war selbst an den meist als reformfreudig bezeichneten Versuchsschulen kaum vertreten, obwohl nahezu 47 % der befragten Schulen es gerne als selbständiges Fach sehen würden (Frage 7)! Allgemein muß die situative Bedingtheit des Faches Psychologie als wenig erfreulich beschrieben werden. Dies Urteil wird in etwa auch durch die Befragung von Pädagogikstudenten[1] bestätigt! Auf die Frage „Haben Sie vor ihrem Studium schon Psychologieunterricht gehabt?" (Frage 4) antworteten 1976 von 193 befragten Studenten 33(17,1%) mit Ja, während 159 (82,4%) verneinten. Bei den positiven Antworten wurde immer wieder betont, daß psychologische Themen im Rahmen der Erziehungswissenschaft behandelt worden waren, jedoch Psychologie als eigenständiges Fach nie angeboten wurde.

1. Ausführliche Beschreibung der Untersuchung und deren Auswertung in Kapitel 2.1 des 2. Teils, siehe Seite 185

Die Tatsache, daß Psychologieunterricht heute noch nicht jenen Stellenwert im Fächerkanon des Gymnasiums errungen hat, mag viele Gründe haben. Sie können liegen

- an der Konkurrenz der vielen neuen Fächer in der gymnasialen Oberstufe
- in der unruhigen Situation des Gymnasiums an sich
- in der noch fehlenden Fachdidaktik
- in der öffentlichen Meinung
- im möglichen Widerstand vieler Gymnasiallehrer
- im nur schleppenden Engagement der Schulbehörden
- in der zögernden Entwicklung von Ausbildungsgängen für dieses Fach
- in der mangelnden finanziellen Unterstützung
- in der fehlenden gleichberechtigten Anerkennung dieses Unterrichtsfaches
- in der noch kaum artikulierten Bereitschaft zum didaktischen und methodischen Unterrichtsengagement der facheigenen Wissenschaftler.

Hier muß in Zukunft Abhilfe geschehen. Der Sinn dieses geschichtlichen Abrisses wäre aber erfüllt, wenn er neben der Darstellung und Belegung epochaler Entwicklungen des Unterrichtsfaches Psychologie den Leser zum Nachdenken über Ursprung, Notwendigkeit und Zukunft dieses Faches anregen würde. Diese intendierten Impulse sollen im folgenden durch den Versuch der Entwicklung einer Unterrichtstheorie vom problemorientierten Standort aus, verbunden mit praktischer Lernplanung (Lernzielarbeit) für den Psychologieunterricht verstärkt werden.

2. T e i l

DIDAKTISCHE ASPEKTE DES PSYCHOLOGIEUNTERRICHTS

Vorbemerkungen

Richtziel dieses Teils der Arbeit muß es sein, in der Vielfalt curricularer Forschungsansätze einen eigenen Standort zu beziehen und diesen aus der Sicht des neuen Unterrichtsfaches Psychologie zu vertreten. Dabei werden wesentliche didaktische Aspekte berücksichtigt. Aus dem so gewonnenen Standort kann dann später die Erziehungs- und Bildungszielproblematik abgeleitet werden. Zunächst muß es jedoch Aufgabe sein, die zu beobachtende Begriffsvielfalt[1] einzugrenzen, um damit auch die Grenzen dieser Arbeit festzulegen. Daher möchte ich das Interesse auf einige wenige, aber entscheidende Ansätze der Erforschung des Lehr- und Lernprozesses sowie der Zielgewinnung und Zielformulierung lenken. Diese Forschungsansätze sind m.E. deutlich als Antinomien zu erkennen, deren Wesensinhalte im folgenden herausgearbeitet werden sollen.[2]

---

1. Der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen gab aus diesem Anlaß eine zusammenfassende Schrift heraus: KULTUSMINISTER NW (Hrsg.): Begriffe und Definitionen zur Reform der Sekundarstufe II, Kollegschulen, Berufliche Schulen, Gymnasiale Oberstufe; Oberhausen 1973
2. Antinomien werden hier so verstanden: „Diese pädagogischen Antinomien sind vielfach durch Veränderungen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit mitbedingt, insbesondere aber wird in ihnen die Widersprüchlichkeit der Menschenauffassungen sichtbar." Zit. nach BECKER, H.H.: Antinomien und Antithesen der Pädagogik, in: ROMBACH, H.(Hrsg.,1970,I), S. 58

1. THEORIEN DES CURRICULUMS

Zur Gewinnung eines eigenen didaktischen Standortes ist es notwendig, einen Blick auf die Tendenzen der Curriculumfor - schung in der BRD zu werfen. Dabei muß schon eine Eingrenzung in Hauptströmungen vorgenommen werden. Dieser möglichst knappen Darstellung folgt dann ein Versuch einer Synthese, die den eigenen curricularen Standort verdeutlichen soll. Bevor aber die curricularen Systeme nun beschrieben werden, müssen noch Begriffsbestimmungen - die zugleich auf bestimmte Tendenzen hindeuten - vorgenommen werden.

1.1 Tendenzen der Curriculumforschung

Geht man den zahlreichen Veröffentlichungen nach, so erkennt man unschwer, daß der „Klassenkampf um das Klassenziel"[1] seit langem schwelt. Dabei sind immer wieder ideologische Ausführungen zu beobachten. Nicht wenige Autoren sind der Ansicht, daß ein Curriculum immer politisch sein müsse.[2] Dieser Gefahr einer einseitigen Ideologisierung soll jedoch in dieser Arbeit entschieden gegenübergetreten werden. Psychologieunterricht kann dazu beitragen, indem er zur kritischen Analyse anregt und mittels sach- und fachgerechter Information aufklärt. Ich bin der Meinung, daß nur die kritische Analyse und aufklärende Information den zum Erwachsenen heranreifenden Schüler der Sekundarstufe II davor bewahren können, sich allzu schnell in eine einseitige ideologische Abhängigkeit zu begeben, wie es von radikalen Ideologen unter Vortäuschung scheinbar emanzipatorischer Zielsetzungen nur zu gern gesehen wird. Psychologieunterricht könnte hier helfend eingreifen, indem ein Curriculum-Element[3] mit entsprechender Zielsetzung erarbeitet wird. Natürlich liegt hier ebenso eine Gefahr des Faches, wenn gewissenlose Lehrer die Möglichkeiten des Psychologieunterrichts miß-

---

1. ROSS, W.: Klassenkampf um das Klassenziel, in: Deutsche Zeitung, Nr. 30 v. 26.07.1974, S. 11
2. GAMM, H.-J.: Curriculum, in: päd.extra - Magazin für Er - ziehung, Wissenschaft und Politik, Frankfurt/M., 1.10.74, S.8 ff
3. vgl. Kap. 1.14, S. 135

brauchen würden. Eine ideologisch - einseitig ausgerichtete Psychologie muß daher entschieden abgelehnt werden.

Da die ideologieträchtige Diskussion um Curriculum, Lehrplan und Lernziele, um Evaluation und Implementation heftig geführt wird, ist es im Rahmen dieser Arbeit eine Aufgabe, der Begriffsvielfalt mit entsprechender Systematisierung zu begegnen, damit meine Unterrichtsstrategie dem Leser erkennbar wird- was übrigens eine Forderung aller curricularen Bemühungen ist! [1]

1.11 Begriffsbestimmung: Lehrplan

Häufig werden Lehrplan und Curriculum in einem Atemzug genannt und um einige Varianten bereichert. So spricht man auch von Stoffverteilungsplan und Richtlinien. Hier muß aber genauestens differenziert werden. Unter dem Begriff Lehrplan wurde zunächst verstanden: „Die Auswahl, der Aufbau und die Abfolge der Lehrstoffe im Schulunterricht" [2]. Hier wird schon deutlich, daß sich einige Begriffe mit einschließen, so etwa der Begriff der Methode, der Zeitintervalle, die Lernsequenzen und die Auswahlkriterien. Dabei ist der Terminus Lehrplan eigentlich viel jünger als der Terminus Curriculum, der schon in den pädagogischen Schriften des 17. Jahrhunderts erwähnt wird.[3]

> „Bei den deutschschreibenden großen Pädagogen PESTALOZZI (1746-1827), HERBART (1776-1841) und SCHLEIERMACHER (1768-1834) wird er (=Curriculum) nicht verwendet und gerät damit aus der Diskussion; der ‚Lehrplan' tritt an seine Stelle und beherrscht vom 19. Jahrhundert ab die Diskussion...." [4]

---

1. HESSE, H.-A. versteht unter Curriculum eine „auf nachprüfbare Weise entstandene Handlungsanweisung ...." vgl. hierzu: HESSE, H.-A.: „Curriculumforschung und -planung für politische Bildung in der Schule" in ACKERMANN, P. (Hrsg.): Curriculumrevision im sozialwissenschaftlichen Bereich der Schule - Beiträge und Materialien zur Diskussion in der Bundesrepublik, Stuttgart, 1973, S. 15
2. HEILMANN, W.: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1967 (8) S. 335
3. GAMM, H.-J. (1974), S. 9
4. ebenda

Dem Lehrplan wurde mehr Beachtung gewidmet, und zwar immer dann, wenn es galt, den Lehrer an die von Schulbehörden zu erlassenden Richtlinien relativ fest zu binden.[1] Ähnliche Bestrebungen waren in jüngster Vergangenheit zu beobachten, als der Kultusminister des Landes NW 1969 neue „Richtlinien und Lehrpläne" zunächst für die Grundschule vorlegte. Sie waren nichts anderes als

> „ein von einer staatlichen Instanz erlassener Katalog globaler Zielsetzungen und als eine Aufreihung bestimmter Inhalte, wobei die Fragen der Methodik und der Kontrolle weithin unberücksichtigt bleiben." [2]

Vergleicht man dies mit der Definition von HEILMANN (s.o.), so läßt sich die Akzentverschiebung verdeutlichen, denn bei DOLCH heißt es:

> „Lehrplan ist die Auswahl und Anordnung von Lehrgütern (Lehrinhalten und Lehrzielen) für einen bestimmten, meist umfassenden Lehrzweck." [3]

Lehrplan bezieht sich hier auf das ganze umfassende Lehrgebiet einer Schule (DOLCH), wird aber dabei sehr eng auf „Aussagen zu Lehrinhalten" eingeschränkt.[4] Darin unterscheidet er sich vom Curriculum. Man kann daher mit SCHOLZ einer Meinung sein, wenn er den Lehrplan als Teil des Curriculums betrachtet [5] und dem Curriculum die umfassendere und übergeordnete Rolle zuschreibt.

---

1. GAMM weist auf die besondere Situation um 1933 hin, in: GAMM, H.-J. (1974), S. 9
2. SCHOLZ, G.: Der Lehrplan als Teil des Curriculum, in: Allgemeiner Schulanzeiger, Freiburg, 3/1972, S. 122
3. DOLCH, J.: Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1965(2), S. 95
4. KULTUSMINISTER NW (Hrsg.): Begriffe und Definitionen zur Reform der Sekundarstufe II Heft 3o der Reihe: Schulreform NW, Sekundarstufe II - Arbeitsmaterialien und Berichte -, Oberhausen, 1973, S. 37
5. SCHOLZ, G.: (1972) S. 122

1.12 Begriffsbestimmung: Curriculum

Interessante Hinweise zur Etymologie dieses Wortes und seines Bedeutungsgehaltes findet man bei DOLCH: „Lehrplan des Abendlandes" [1]. In komprimierter Form seien einige Stationen wiedergegeben:

Spätlatein, mittelalt. Latein	Curriculum im Sinne von Ablauf, Zeitabschnitt, Alljährlichkeit
1531:	J.L. VIVES entwirft ein geschlossenes System der Erziehung und verwendet den Begriff CURRICULUM zeitlich parallel: Der deutsche philologische Humanismus: „Entwurf eines umfassenden Programms der humanistischen Bildung" [2]
1633,1643:	CURRICULUM an schottischen Universitäten
1619:	CURRICULUM in ARTIBUS in der Ordnung des Gymnasiums GERA-REUSS
1754:	J.F. HÄHN beweist in seinem CURRICULUM SCHOLASTICUM, daß es nicht zu den „unmöglichen Dingen gehöre" [3]

GAMM wies uns bereits daraufhin, daß in der nachfolgenden Zeit diese Ansätze von den großen deutschen Pädagogen nicht weitergeführt wurden. Erst in unserer Zeit rief der Begriff Curriculum eine neue pädagogische Bewegung hervor [4], allerdings mit solcher Vehemens, daß sehr bald eine verwirrende Fülle von Begriffen festzustellen ist. Zu recht weisen in diesem Zusammenhang BECKER

---

1. DOLCH,J. (1965), S. 318
2. REBLE, J. (1967) S. 7o
3. BECKER/HALLER/STUBENRAUCH/WILKENDING: Das Curriculum, München 1975(2), S. 14
4. GAMM, H.-J. (1974) S. 9

et al auf die Sprachverwirrung (1.Mose 11, 6-7) hin [1] und zitieren eine Tabelle von REISSE, die das bestätigt.[2]

Je nach Theorie und Intention hat Curriculum seine inhaltliche Änderung erfahren. Hier sollen nun die in der BRD gebräuchlichsten Definitionen zusammenfassend vorgestellt werden:

Nach dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates [3] bedeutet Curriculum „die organisierte Anordnung von Lernvorgängen im Hinblick auf bestimmte Lernziele." [4]
TÜTKEN stellt sich Curriculum vor als eine „Steuerungsinstanz all jener Maßnahmen und Mittel, durch die Lernziele in der Schule realisiert werden." [5] TÜTKEN bezieht also eine methodenrelevante Position, während nach MEYER der Curriculum-Begriff von MAURITZ JOHNSON immer mehr Bedeutung findet, der allerdings eine entgegengesetzte Position einnimmt:

> „Curriculum präskribiert die Resultate von Unterricht (oder antipiziert sie zumindest), nicht dagegen die Mittel, d.h. die Tätigkeiten, Materialien oder Unterrichtsinhalte, die zur Erzielung der Resultate angewendet werden!" [6]

Daher definiert MEYER Curriculum als „Sequenz von Lernzielen" und im Unterschied dazu Unterricht als „Realisierung von Lernergebnissen." [7]

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung allerdings steckt den Rahmen für das Curriculum viel weiter:

„Das Curriculum umfaßt
- Lernziele (...)
- Inhalte (...)
- Methoden (...)
- Situationen)...)
- Evaluationen (...)" [8]

---

1. BECKER et al, (1975), S. 149
2. ebenda, S. 148
3. BILDUNGSRAT, DEUTSCHER (Hrsg.), : Strukturplan für das Bildungswesen, Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 1970
4. BILDUNGSRAT (1970) S. 58
5. KNAB, Doris: Lehrplan, Curriculum in: RONBACH, H. (Hrsg.) 1971, III.), S. 71
6. MEYER, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1974, S. 162
7. ebenda
8. BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: Bildungsgesamtplan, Stuttgart 1973, S. 72

Damit kommt dem Curriculum ein Grad an Komplexität zu, der den der früheren „Richtlinien" erheblich übertrifft, da jene sich nur auf Aussagen zu den Bildungsinhalten (Stoffsammlung) konzentrierten. Curriculum beinhaltet Intention. Es intendiert einen Lernprozeß, ja es „bedeutet das inhaltliche und didaktische Programm eines Lernvorganges, der im Hinblick auf ein Lernziel abgegrenzt ist." [1] So gesehen erhält es den Anschein einer festen geschlossenen Sache.[2] Es bestehen heute Hoffnungen, daß die Praktiker zunehmend Mitsprache und Mitverantwortung erhalten im Sinne einer schulnahen Curriculumentwicklung. Diese muß aber neben der Praxisorientiertheit sich auch an folgenden Forderungen ausrichten, die H.-A. HESSE bereits 1972 in einer weiter gefaßten Definition (die den damaligen Stand der Entwicklung darstellen sollte) erhob: Demnach ließe sich das Curriculum definieren als

> „eine auf nachprüfbare Weise entstandene Handlungsanweisung, die in klassifizierter und operationalisierter Form generelle und davon abgeleitet detaillierte Handlungsziele enthält sowie die konkreten Inhalte, von deren Vermittlung die Verwirklichung dieser Ziele erwartet werden kann; die ferner die Lehr-und Lernmittel enthält, die zur Vermittlung der Inhalte erforderlich sind, sowie die Meßinstrumente, die eine objektive Prüfung des Lehr-und Lernerfolges ermöglichen; und von deren Verwirklichung schließlich -...- Innovationen im Schulwesen zu erwarten sind." [3]

Hierin ist der Versuch zu sehen, die sich zu Beginn der siebziger Jahre abzeichnende Differenzierung in Fragen zur Struktur und zum Verfahren wieder aufzuheben und Curriculum als Interdependenz von Theorie (wissenschaftliche Forschung) und Praxis (Erprobung in der Schulwirklichkeit) zu verstehen.

1.13 Lehrplan oder Curriculum?

Um eine terminologische Basis zu finden, sollte die Frage nach der Verwendung der Begriffe Lehrplan oder Curriculum kurz

1. GAMM,H.-J. (1974) S.1o
2. siehe auch Kapitel 1.2.4.1 dieses II. Teils
3. HESSE,Hans-A. (1973), S.15+16

geklärt werden. H. ROTH mißt dem Lehrplan eine gewisse negative Funktion zu: Der Lehrplan drückt den Lehrer und hält ihn in Atem. Den Prüfungen verleiht er zu viel Schärfe, so daß aus ihm quasi Gerichtsverhandlungen werden.[1] ROTH geht mit dem Lehrplan und den Folgen seiner strikten Anwendung hart ins Gericht:

> „Diese Lehrpläne wirken sich noch schlimmer aus, weil sie infolge der schwindenden Zivilcourage in der Eltern-und Lehrerschaft noch wörtlicher erfüllt werden, als sie gemeint sind. Das Unterrichtsziel wird dann eine von der Schulbehörde nachprüfbare Art der Erfüllung des Lehrplanes, was meist das Ende eines wahren Bildungsgeschehens in der Schule bedeutet." [2]

Sicher hat der häufig zu beobachtende Mißbrauch des Lehrplans als Machtinstrument in der Hand des Lehrers zu dieser negativen Sichtweise geführt. Dennoch aber darf nicht außer acht gelassen werden, daß gerade der Lehrplan auf Aussagen zu Bildungsinhalten beschränkt bleibt und damit auch dem Lehrer (und dem Schüler) eine Hilfe sein will. Allerdings sollte jeder verantwortungsbewußte Lehrer soviel pädagogischen Mut aufbringen und sich nicht von diesem „Schul-und Bildungsinstrument" unterjochen lassen. Die Tatsache, daß Lehrpläne „vornehmlich auf Aussagen zu den Lehrinhalten beschränkt" [3] bleiben, darf nicht von der Forderung befreien, ständig überprüft, revidiert, vereinfacht und verbessert zu werden, damit dieser Druck gar nicht erst entstehen kann. Diese Funktionen erfüllt zur Zeit eher das Curriculum, das von vornherein auf Veränderung und permanente Verbesserung angelegt ist. Es scheint daher sinnvoll, in Zukunft von Curriculum (als Ganzes) oder Teil-Curriculum im Sinne von Lehrplan zu sprechen; Teil-Curriculum deshalb, weil z.B. ein Teil-Curriculum „Psychologie in der Sekundarstufe II" mehr als ein starrer, sich festschreibender Lehrplan (= Aussagen zu Lehrinhalten) sein will, wie im einzelnen in dieser Arbeit noch

1. vgl. ROTH, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens u. Lernens, Hannover 197o(12), S. 93
2. ebenda, S. 93
3. KUMI NW (Hrsg): Begriffe und Definitionen zur Reform der Sekundarstufe II, Heft 3o, S. 37

zu zeigen sein wird. Zunächst sei aber zum besseren Verständnis an vier Unterrichtselementen der Unterschied von Lehrplan und Curriculum (Teil-Curriculum) verdeutlicht [1]:

	Lehrplan	Curriculum
1. Unterrichtsziele	- sind in Form von Stoffangaben formuliert - treten als erwünschte Produkte in Erscheinung	(Teil-Curriculum) -werden als kognitive, affektive u. psycho-motorische Lernziele formuliert -werden als konkrete Verhaltensweisen beschrieben
2. Lernprozesse	- werden nicht beschrieben	-werden unter Berücksichtigung ihrer Bedingungsfaktoren beschr.
3. Methoden	- werden nicht in Zusammenhang mit bestimmten Lehraufgaben gebracht - stehen als wenig präzisierte Verfahrensweisen zur beliebigen Verfügung	-werden als spezifische Lehrtechniken beschr. und auf bestimmte Lehrsequenzen bezogen
4. Kontrollen	- werden nicht beschrieben	-werden als Lernzielkontrolle beschrieben

Gerade diese Gegenüberstellung der beiden Begriffe hinsichtlich der vier Unterrichtselemente macht deutlich, daß in wesentlichen und wichtigen Bereichen der Begriff des Curriculums oder des Teil-Curriculums vorteilhafter anzuwenden ist, da er mehr Voraussetzungen für eine bessere Planung, didaktische und methodische Vorbereitung, sowie der Kontrolle und Überprüfung des Erreichten schafft.[2]

1. Gegenüberstellung zit. nach POTTHOFF,W.: Curriculum - Entwicklung, Ravensburg 1975 (3), S. 6-7
2. Walter GAGEL nennt weit mehr Aufgaben, die ein Lehrplan heute erfüllen muß: „In dem weiteren Verständnis des Begriffes sind enthalten: Lehr-wie Lernpläne, Anleitungen für Schüler und Lehrer, Lernzielkataloge, Inhaltsbeschreibungen, Lehr-und Lernmaterialien, Arbeitsanweisungen und Tests."
vgl. hierzu: ACKERMANN (Hrsg.): Curriculumrevision im sozialwissenschaftlichen Bereich der Schule, Stuttgart 1973, 129-13o

1.14 Das Curriculum-Element

Der Terminus des Teil-Curriculums wurde deshalb eingeführt, weil die in dieser Arbeit zu erforschende Problematik nur unter einem solchen Teilaspekt eines Curriculums gesehen werden kann. Es kann von einem einzelnen Verfasser nicht ein Gesamt-Curriculum „Psychologie" erstellt werden. Dazu ist immer ein Expertenteam notwendig. Was aber getan werden kann, ist die Klärung der Frage, welchen Beitrag die Psychologie als Wissenschaft zu einem Curriculum (verstanden als übergeordnetes System) leisten kann, welche didaktische und methodische Problematik sich bei der Entwicklung eines neuen Schulfaches ergibt. Dies kann aber nur ein Teil eines Curriculums sein: Das Teil-Curriculum „Psychologieunterricht". Nun verwendet FITTERLING im Zusammenhang mit der Frage nach dem Beitrag der Sozialwissenschaften den Terminus „sozialwissenschaftliche Curriculum-Elemente" [1]. Da die Psychologie als Wissenschaft (Sozialwissenschaft) seit ihrer Existenz solche Beiträge liefert, muß nun nach ihrem Beitrag zur Didaktik und Methodik des eigenen Unterrichtsfaches „Psychologieunterricht" gefragt werden. Das wird Aufgabe dieser Arbeit sein. Es kristallisieren sich für die Psychologie als eigenständige Wissenschaft heute zwei curriculare Hauptaufgaben heraus:

1. Ihr Beitrag zu psychologischen Problemen des Lehrens und Lernens
2. Entwicklung einer fachspezifischen Didaktik und Methodik für den Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II

Da meine Forschungsfrage sich der zweiten Hauptaufgabe zuwendet, werde ich die Termini „Teil-Curriculum" und „Curriculum-Element" synonym verwenden, so daß meine Aufgabe nun wie folgt umschrieben werden kann:

---

1. FITTERLING, Dieter: Geschichte und gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht, in: ACKERMANN(Hrsg.,1973),S.217

Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculum-Elements Psychologieunterricht! [1] Der Begriff „Teil-Curriculum" wird von mir trotz der Ablehnung durch S.ROBINSOHN und D. KNAB [2] verwendet, da auch NÖLKER und SCHOENFELDT aus guten Gründen diesen Terminus beibehalten. Sie lehnen den Forschungs-Rigorismus des Alles oder Nichts (also: Curriculum als Ganzes oder gar nichts) von ROBINSOHN und KNAB entschieden ab und fordern stattdessen:

> „Es wäre heilsam, wenn die Curriculum-Forscher sich um ein realistisches Konzept bemühten. Umrißhaft skizziert könnte das Vorgehen folgendermaßen beschrieben werden:
> - Programmatischer Entwurf der Bildungsreform,
> - skizzenhafter Entwurf eines Gesamtcurriculums
> - Entwurf von Teil-Curricula
> - Verwirklichung von Teil-Curricula
> - Verwirklichung des Gesamtcurriculums
>
> Im Gegensatz zu den Vorstellungen von Grundlagenforschern wie Robinsohn und Knab steht hier die Verwirklichung des Gesamtcurriculums am Ende des curricularen Revisionsprozesses."

In dieser Arbeit bemühe ich mich daher, einen Beitrag zur vordringlicheren Aufgabe zu leisten, nämlich der Entwicklung und Verwirklichung von Teil-Curricula als Curriculum-Elemente „Psychologieunterricht"!

---

1. Wenn man in dem von FITTERLING verfaßten Aufsatz den Begriff „sozialwissenschaftlich" durch das Substantiv „Psychologie" ersetzt, so ergibt sich folgende Passage: „bei Konstituierung eines Psychologie-Pflichtkurses ... stellt dieser ... nur ein bestimmtes Curriculum-Element dar und unterschiedliche Psychologie-Kurse auf verschiedenen Lernebenen (ergeben) keineswegs ein Psychologie-Curriculum." (vgl. FITTERLING, in ACKERMANN, (1973), S. 217
2. vgl. NOELKER/SCHOENFELDT: Phasen der Curriculumentwicklung, in: Westermann Pädagogische Beiträge, Braunschweig 1971, Heft 9, S.461 f
3. ebenda, S.462

1.2 Hauptströmungen der Curriculumforschung in der BRD

Anstöße zur Curriculumforschung und - revision kamen im wesentlichen aus dem Ausland, vor allem aus den USA. Doris KNAB zählt zu den wichtigsten Strömungen, die auf die Curriculum-Situation in Deutschland einwirkten:

a) Die Entwicklung von Partikular-Curricula in den USA
b) Die Basisarbeit als Schwerpunkt der Curriculum - Entwicklung in Großbritannien
c) Die politisch-zentralistische Methode in Schweden
d) Das ideologisch-direktionistische Modell der DDR.[1]

Die Zahl der Veröffentlichungen zu diesem Problemkreis ist Legion. Einige wichtige Aspekte der außerdeutschen Curriculum - Entwicklung tauchen auch in der bundesdeutschen Diskussion immer wieder auf. Es genügt m.E. daher im Rahmen dieser Arbeit, die Hauptströmungen der Curriculum-Entwicklung in der BRD im folgenden kurz darzustellen.

Das Einfließen internationalen Gedankengutes aus der Curriculumforschung rief in der Bundesrepublik ein starkes Interesse für eigene Forschungsansätze hervor. Man wollte nicht nur alles adaptieren, was aus den USA, Großbritannien, Schweden und der DDR „herüberkam", man wollte auch aus den Fehlern der anderen lernen und - da ohnehin viel Zeit verloren war - nicht ähnliche Mißerfolge ernten. Rigoros wurden Theorien angenommen oder verworfen, welche Erfolg versprachen oder nicht. Das Wort von der zu erwartenden Bildungsmisere (härter noch: Bildungskatastrophe) geisterte durch die Versuchsschulen, Verwaltungsstellen und Forschungszentren. Die Vielfalt der bereits gefundenen und häufig widersprüchlichen Ergebnisse sorgte bald für einen Effekt, der sich recht befruchtend auf die „Curriculum-Landschaft" auswirkte: Es bildeten sich in der BRD verschiedene Strömungen, die je

---

1. KNAB, D.: (1971), S. 73

nach ihrem Ansatz bzw. ihres wissenschaftlichen, manchmal auch ideologischen Hintergrundes gegeneinander standen. Es lassen sich diese Hauptströmungen in vier antithetisch aufgebauten Theoriepaaren darstellen und analysieren. Ferner müssen in diesem Kapitel die Versuche zur Systematisierung und Effizienzsteigerung erwähnt werden. Abschließend wird der Versuch einer Synthese unternommen im Sinne eines Votums für ein teiloffenes Curriculum.

1.21 Langfristige versus mittelfristige Curriculumforschung

Der relativ schnelle soziale Wandel, den Industrienationen wie die BRD nach dem II. Weltkrieg erlebten, machte sehr bald offenkundig, welche Diskrepanzen zwischen Anforderungen der Wirtschaft an die Arbeitnehmer und den in den Schulen aller Bereiche vermittelten Bildungsgütern (Inhalten) auftreten können. Die Schulen waren kaum in der Lage, aus dem Wust der explosionsartig angestiegenen Informationen aus Wissenschaft und Forschung den Schülern jenes Rüstzeug zukommen zu lassen, das sie befähigen würde, sich den schnell wandelnden Verhältnissen in Arbeitswelt und Freizeit so anzupassen, daß Wechsel nicht gleich „Katastrophe für das Individuum" bedeuten müsse. Zu viele Stoffe wurden gelernt, mit denen man später „im Leben" nichts anfangen konnte. Die Frage der Praktikabilität wurde allmählich auch bei uns gestellt. In Erkenntnis der Tatsache solchen Wandels wurden die Bemühungen der Bildungsforscher und - planung intensiviert, Bildung und ihre Reform wurde zum politischen Kalkül. Wahlkämpfe wurden damit entschieden. Die anfängliche Euphorie deutscher „Reformbewegung" mußte -wie schon so oft- wieder einmal einem Faktor weichen, der zur baldigen Ernüchterung zwang: die Zeit. Der Zeitfaktor spielt mehrere Rollen: Einerseits bedroht eine erwartete Bildungskatastrophe die Gesellschaft - dann muß schnell gehandelt werden, andererseits braucht man sehr viel Zeit, will man die Reform gründlich, gewissenhaft, wissenschaftlich-theoretisch und -experimentell abgesichert, durchführen. Schon tauchen Fragen auf, denen sich die Verantwortlichen gegenüber sehen:

Wo fangen wir mit unserer Reform an? Werfen wir alles um und beginnen radikal neu? Oder: Lassen sich aus der Analyse bestehender Verhältnisse neue Wege zu einer gemäßigten, schrittweisen Reform -auf Kosten der Zeit- in der Hoffnung auf einen für alle Beteiligten grundlegenden Prozeß aufzeigen? Aus diesem Spannungsfeld von Sorge und Euphorie entwickelten sich bezüglich des Zeitfaktors zwei unterschiedliche Curriculum-Strategien: Die langfristige und die mittelfristige Curriculumforschung.

1.211 Robinsohns Modell der Situationsanalyse

Selbst die schärfsten Kritiker ROBINSOHNscher Curriculumstrategie sind sich einig: Die entscheidenden Anstöße zur Curriculum-Diskussion und -Reform gingen von dem ehemaligen Direktor am „Institut für Bildungsforschung", Berlin, Saul B. ROBINSOHN und seiner kleinen Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum" aus. [1] Damit setzte er einen Denkprozeß in Gang, der wiederum eine Flut von Publikationen für oder wider die von ihm vertretenen Thesen hervorrief. Auch zahlreiche Mißverständnisse traten auf -ein Grund mehr, 1975 erneut Stellung zu seiner Schrift von 1967 zu nehmen und auf die damalige Zielsetzung hinzuweisen:

> „Es mag deutlich geworden sein, daß unser Modell nicht auf einer Ablehnung empirischer Curriculumquellen und -kontrollen beruht - ein mehrfach geäußertes und offenbar naheliegendes Mißverständnis - sondern im Gegenteil auf deren Einbeziehung unter Erkenntnis ihrer Grenzen.[2]
> Dabei geht es keineswegs um eine bloße ‚Verjüngungskur' für die Lehrpläne im Lichte fachwissenschaftlicher Entwicklungen -...- sondern um die Überprüfung der pädagogischen Relevanz des gesamten Gefüges in einem Prozeß, in dem gesellschaftliche Kräfte und wissenschaftliche Erkenntnisse mittelbar und unmittelbar bestimmend werden können." [3]

1. Verfasser lag die 5.Auflage vor: ROBINSOHN,Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, und: Ein Strukturkonzept für Curriculumemtwicklung,Neuwied,1975 (5)
   Bezüglich des „Anstoßes"durch ROBINSOHN vgl. POTTHOFF,W.(1975) S.15; KOCH,H.: Strategien und Probleme der Curriculumentwicklung in der DDR, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Braunschweig 1972, Heft 1o, S. 548/549, BECKER et al(1975), S. 136
2. ROBINSOHN, S.B. (1975) S. XIII
3. ebenda, S. 1o

Ausgehend von dem allgemeinen Erziehungsziel „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen" [1] läßt sich das ROBINSOHNsche Modell wie folgt darstellen:

1. Analyse gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen
2. Ermittlung und Vermittlung von für diese Lebenssituationen benötigten Qualifikationen
3. Operationalisierung dieser Qualifikationen (Lernziele)
4. Weg zu den Zielen: Curriculum-Elemente beschreiben in Form von Lernsequenzen die Vermittlung der operationalisierten Qualifikationen.

ROBINSOHN forderte eine permanente Revision des Curriculums, die jedenfalls legitimiert werden muß [2]. Es war von Anfang an klar, daß dies einen Prozeß sehr langer Forschungsarbeit vorschreibt. Auf die „Langwierigkeit, wenn nicht die Unmöglichkeit der Durchführung" des Vorhabens stützte sich weitgehend die Kritik. [3] Jedoch spricht für ihn die Tatsache, daß solch wissenschaftlich fundiertes Vorgehen sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Allein am Zeitfaktor entzündeten sich später Fragen, deren Beantwortung in der mittelfristigen Planung versucht wurde:

> „Die Erstellung praktikabler Curricula ist zwar als Fernziel anvisiert, aber in absehbarer Zeit in dieser umfassenden Form nicht realisierbar und vermutlich überhaupt auf Curriculumelemente oder Teilcurricula angewiesen, die in einer Reihe inhaltlich und zeitlich begrenzter Arbeiten gewonnen werden müssen." [4]

Neben dem zu großen Zeitaufwand (verbunden mit übermäßigen Kosten) werden in der Kritik aber auch andere Momente berücksichtigt:

> -Robinsohn bietet selbst keine detaillierten Lösungsvorschläge „hinsichtlich der Forderung nach Wissenschaftlichkeit und Rationalität" (POTTHOFF) [5]

1. ebenda - ROBINSOHN,S.B. (1975), S. 45
2. ebenda, S. XI
3. BECKER et al (1975), S. 136
4. POTTHOFF,W.: a.a.O.,S. 18
5. ebenda, S. 19

- das Problem der Situationsanalyse ist noch nicht geklärt wegen der Vielfalt gruppendynamischer Prozesse und Situationen (POTTHOFF, S.19)
- „der affirmative Charakter dieser Situationsanalysen, da man mit erfahrungswissenschaftlichen Mitteln lediglich den Ist-Zustand (...) erfassen könne ...[1]

Trotz dieser Einwände muß jedoch abschließend gesagt werden, daß ROBINSOHN den Blick darauf richtete, daß eine Reform des Bildungswesens nicht nur durch Neuorganisation (etwa Schule oder Lehrerausbildung) gelingen könne, sondern vor allem durch Überprüfung bzw. Revision der Bildungsinhalte. Diese Revision - so fordert Robinsohn - hat auf der Grundlage eines möglichst breiten gesellschaftlichen Konsenses stattzufinden.

1.212 Fächerorientierte Curriculumforschung

POTTHOFF deutete bereits unter Nennung der offengebliebenen Probleme ROBINSOHNscher Curriculum-Strategie darauf hin, daß eine langfristige Curriculum-Entwicklung nicht ohne mittelfristige in einzelnen Fächern auskommen könne. In der Tat wurde dieser Sachverhalt nicht nur an ROBINSOHN kritisiert, sondern es entwickelte sich eine ebenso wichtige, mittelfristig planende und entwickelnde Forschungsrichtung. Dabei wurde das Ziel verfolgt, eingeschränkte, meist auf einzelne Fächer bezogene Projekte zu verwirklichen. Man stellte sich in diesen Unternehmungen die Aufgabe, nicht nur den Unterricht auf einen neuen, modernen Stand zu bringen, sondern darüber hinaus:

- Reflexion des Standortes (Wo steht das Fach im Gesamtcurriculum und im gesellschaftlichen Kontext?)
- Analyse der Normen des Faches und angrenzender Normen (Welche Normen sind akzeptabel, welche nicht?)
- Kritische Analyse bestehender Curriculum-Elemente und Selektion (Welche Curriculum-Elemente bestehender Lehrpläne müssen erhalten bleiben, welche nicht?)
- Begründung von Kriterien für neue Curricula
- Untersuchung methodischer Möglichkeiten (Lehrverfahren, Medien, Lernzielkontrolle) [2]

1. BECKER et al, (1975) S.136
2. vgl. POTTHOFF, W. (1975), S.2o

In der heutigen vornehmlich von Fachwissenschaftlern getragenen Diskussion um die mittelfristige Curriculumforschung lassen sich im wesentlichen zwei Richtungen unterscheiden:
Die Arbeitsgruppe um Frank ACHTENHAGEN und Peter MENCK einerseits, sowie die Gruppe um Herwig BLANKERTZ. Beide Gruppen greifen ROBINSOHNs Modell auf, bekennen sich auch zu seinen Intentionen [1], bieten aber Alternativen bezüglich der Methode des Vorgehens:

a) ACHTENHAGEN/MENCK: Mittelfristige Lösungsversuche sind solche Versuche, „die die Voraussetzungen der Curriculumelemente bestimmter Fächer analysieren und in Frage stellen, primär im Hinblick auf ihre Entfernung von Bekenntnissen verschiedener Wissenschaften. Anzuschließen wäre der Versuch einer Synthese der Curriculumelemente, die sich aus dem analytischen Verfahren ergeben bzw. der Kritik standhalten. Eine derartige mittelfristige Curriculumforschung wollen wir deutlich von der langfristigen Curriculumentwicklung im Sinne Robinsohns absetzen..." [2]

   Zusammengefaßt stellt sich das Programm der konstruktiven Lehrplan-und Unterrichtsgestaltung dieser Gruppe wie folgt dar:

   1. Analytische Lehrplan-und Unterrichtskritik (Überprüfung der Ziele und Aussagen über den Unterricht)
   2. Entwicklung von Kriterien einer empirisch-analytischen, konstruktiven Lehrplan-und Unterrichtsgestaltung durch
      - Sammlung aller Informationen bzgl. des Unterrichts
      - Ordnung dieser Informationen (Ordnungsschema: Modelle der Allgemeinen Didaktik)
      - Prüfung der Informationen (auf dem Hintergrund des Erkenntnisstandes der jeweiligen Fachwissenschaften) [3]

b) BLANKERTZ' Forschungsinstrumentarium ist das didaktische Strukturgitter (didaktische Matrix), das sich aus der Inbeziehungsetzung der in der Lebensanalyse gewonnenen Aussagen (horizontal) mit den Kriterien des leitenden Interesses (vertikal) ergibt.

---

1. ACHTENHAGEN, Frank/MEYER, Hilbert L.(Hrsg.): Curriculumrevision, München 1971, S. 198
2. ACHTENHAGEN, Fr./MENCK, P.: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung, in: ACHTENHAGEN/MEYER (1971), S. 198
3. vgl. ebenda

> „Das Strukturgitter ermöglicht die Entwicklung von Fragen und kritischen Rückfragen an die einschlägigen Wissenschaften, nicht aber eigenständige Beantwortung." [1]

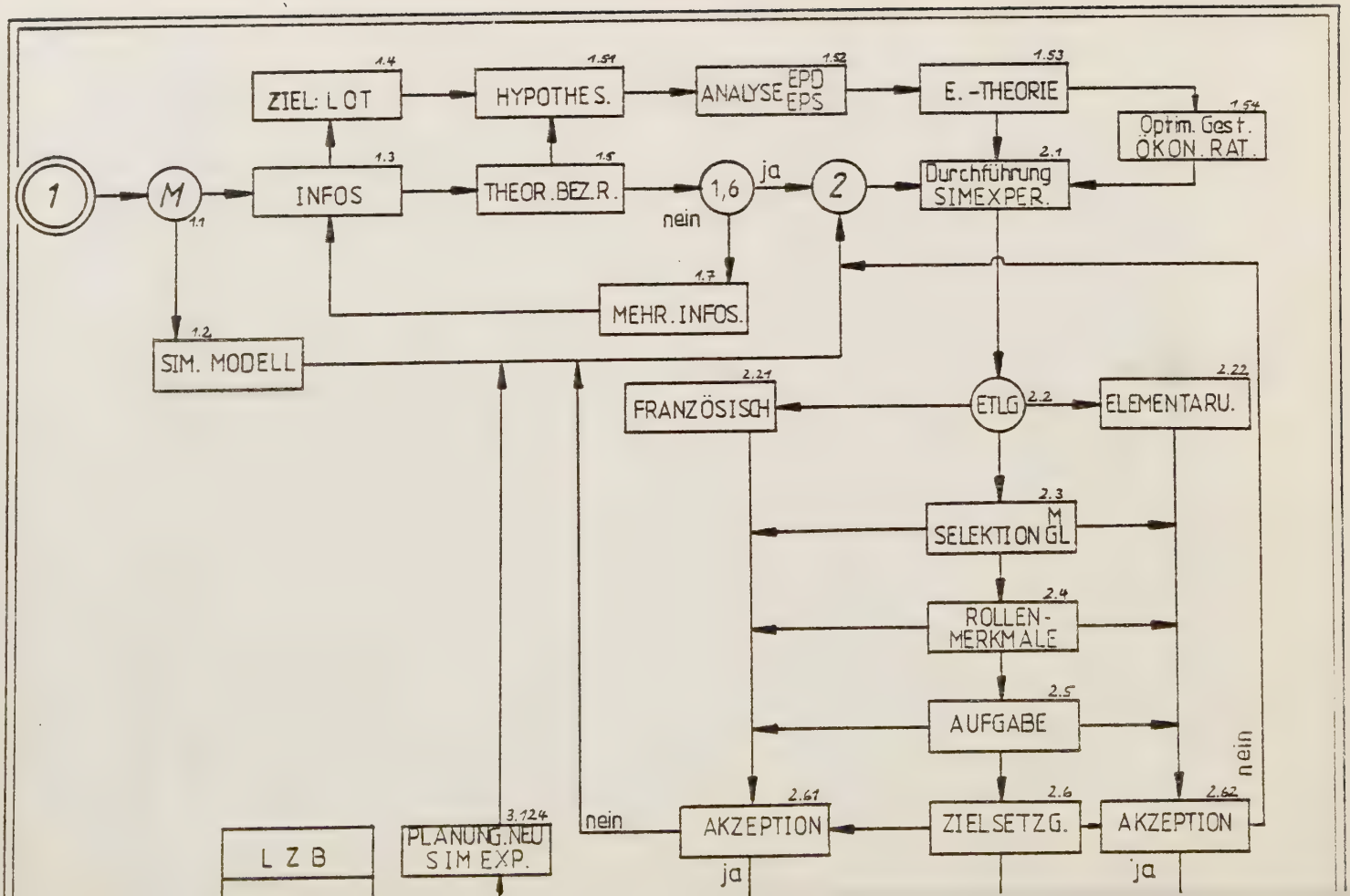
Hier werden also die Aufgaben für Theoretiker und Praktiker klar festgelegt, wobei den einzelnen Wissenschaften die Rolle zufällt, Antworten für die gestellten Fragen bereitzustellen. Dieser Austausch von Theorie und Praxis soll bestimmt sein von der methodischen Leitfrage, die unter dem Aspekt des emanzipatorischen Interesses gesehen wird. Inhaltliche und methodische Entscheidungen stehen in einem „Vermittlungszusammenhang" (die lern-theoretische Didaktik hebt den Implikationszusammenhang inhaltlicher und methodischer Entscheidungen hervor) „von objektiven Sachansprüchen und anthropogenen Voraussetzungen der Schüler" [2]. POTTHOFF stellt die Aufgabe dieses Forschungsinstrumentariums verständlich dar, wenn er schreibt:

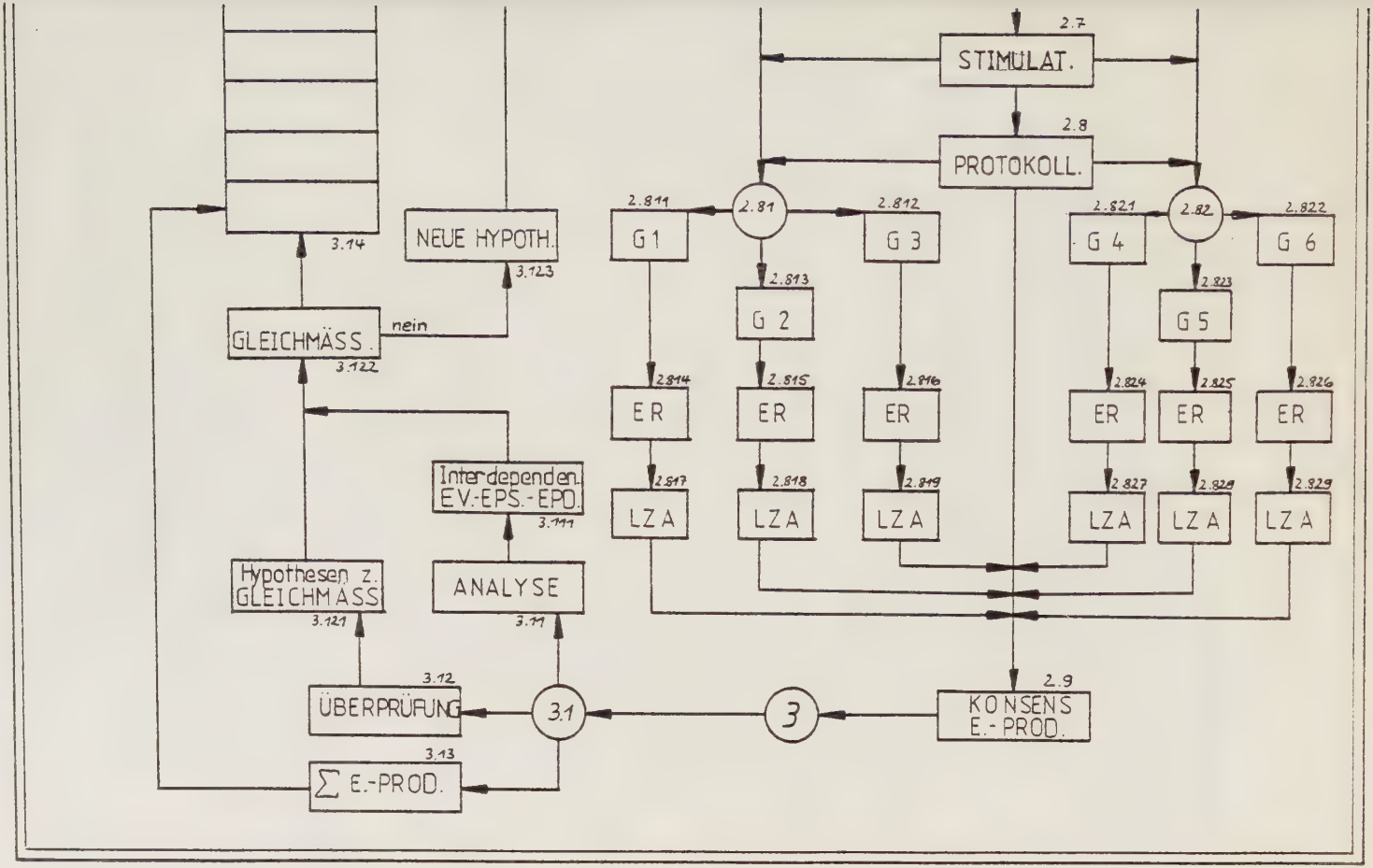
> „Es ist nicht daran gedacht, die in der Matrix gewonnenen Kriterien bis zu einem Kanon von Lehrinhalten zu differenzieren. Vielmehr werden Inhalte, die für den Unterricht geeignet erscheinen, an das Strukturgitter angelegt, anhand dessen Kriterien hinterfragt, relativiert und evtl. ganz oder zur Überprüfung an die Fachwissenschaften zurückgewiesen." 3

An dieser Methode muß m.E. der hohe Grad an Wissenschaftlichkeit bei der Verwirklichung von Curriculumforschung hervorgehoben werden. Fraglich erscheint mir der hohe Aufwand an Zeit, der dem Lehrenden an der Basis abverlangt wird. Nicht verwirklichbar (die letzten Jahre haben es wohl gezeigt) ist der Anspruch auf permanentes Infragestellen jeglicher Unterrichtspositionen. Zur Zeit ist die Tendenz zu beobachten, wieder eine „feste, härtere, standhafte Plattform" zu finden, von der aus auf Erziehungsziele hin gesteuert werden kann.

---

1. THOMA, Gösta: Zur Entwicklung und Funktion eines „didaktischen Strukturgitters" für den politischen Unterricht, in: BLANKERTZ, Herwig: Curriculumforschung - Strategien, Strukturen, Konstruktionen, Essen 1971(2), S. 81-82
2. ebenda, S. 84-85
3. POTTHOFF, W. (1975), S. 22


1
M
1.1
ZIEL: LOT
1.4
HYPOTHES.
1.51
ANALYSE EPO EPS
1.52
E.-THEORIE
1.53
Optim. Gest. ÖKON. RAT.
1.54
INFOS
1.3
THEOR. BEZ. R.
1.5
1,6
ja
nein
2
Durchführung SIMEXPER.
2.1
MEHR. INFOS.
1.7
SIM. MODELL
1.2
FRANZÖSISCH
2.21
ETLG
2.2
ELEMENTARU.
2.22
SELEKTION GL
M
2.3
ROLLEN-MERKMALE
2.4
AUFGABE
2.5
ZIELSETZG.
2.6
AKZEPTION
2.61
AKZEPTION
2.62
nein
ja
nein
ja
PLANUNG.NEU SIM EXP.
3.124
L Z B


2.7
STIMULAT.
2.8
PROTOKOLL.
2.811
2.81
2.812
G 1
G 2
G 3
2.821
2.82
2.822
G 4
G 5
G 6
2.813
2.823
2.814
2.815
2.816
2.824
2.825
2.826
ER
ER
ER
ER
ER
ER
2.817
2.818
2.819
2.827
2.828
2.829
LZA
LZA
LZA
LZA
LZA
LZA
3.14
NEUE HYPOTH.
3.123
GLEICHMÄSS.
3.122
nein
Interdependen.
EV.-EPS.-EPD.
3.111
Hypothesen z.
GLEICHMASS
3.121
ANALYSE
3.11
3.12
ÜBERPRÜFUNG
3.1
3
2.9
KONSENS
E.-PROD.
3.13
∑ E.-PROD.

Legende zu Abbildung 2:

1. Erste Phase
   - 1.1 Methodenwahl (M)
   - 1.2 Entwurf eines Simulationsmodells
   - 1.3 Sammeln von Informationen
   - 1.4 Zielsetzung des Projektes: Lernzielorientierter Test
   - 1.5 Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens
     - 1.51 Hypothesenbildung
     - 1.52 Analyse des Verhältnisses von ENTSCHEIDUNGSPRODUKT (EPD) zu ENTSCHEIDUNGSPROZESS (EPS)
     - 1.53 Entscheidungstheorie
     - 1.54 Option: Optimale Gestaltung des Entscheidungsprozesses (ÖKONOMIE, RATIONALITÄT)
   - 1.6 Prüfung: Genügend Informationen?
     ja ⟶ Phase 2
     nein ⟶ 1.7
   - 1.7 Sammlung weiterer Informationen

2. Zweite Phase
   - 2.1 Durchführung des Simulationsexperimentes
   - 2.2 Einteilung in fachdidaktische Bereiche, hier:
     - 2.21 Französisch
     - 2.22 Elementarerziehung
   - 2.3 Auswahl der Mitglieder der Gruppen (je Gruppe 7)
   - 2.4 Rollenmerkmale der Gruppenmitglieder
   - 2.5 Aufgabenstellung
   - 2.6 Zielsetzung
     - 2.61 Akzeption durch Gruppen
     - 2.62 Akzeption durch Gruppen
   - 2.7 Je Gruppe kommt ein STIMULATOR (Propohent, Opponent) hinzu
   - 2.8 Protokollant in jeder Gruppe
     - 2.81 Gruppeneinteilung G 1 - 3
       - 2811 - 2813 G1 - G3
       - 2814 - 2816 Entscheidungsregeln (ER)
       - 2817 - 2819 Lernzielalternativen (LZA)
     - 2.82 Gruppeneinteilung G 4 - 6
       - 2821 - 2823 G4 - G6
       - 2824 - 2826 Entscheidungsregeln (ER)
       - 2827 - 2829 Lernzielalternativen (LZA)
   - 2.9 Konsensus über Entscheidungsprodukte

3. Dritte Phase
   - 3.1 Verteiler
     - 3.11 Analysekriterien
       - 3111 Analyse des Interdependenzverhältnisses von ENTSCHEIDUNGSVORGABE (EV), ENTSCHEIDUNGSPROZESS und ENTSCHEIDUNGSPRODUKT
     - 3.12 Überprüfungskriterien
       - 3121 Überprüfung der Hypothesen über empirische Gleichmäßigkeiten der EPS
       - 3122 Wenn Gleichmäßigkeit erreicht, dann ⟶ 3.14
       - 3123 Keine Gleichmäßigkeit: neue Hypothesen
       - 3124 Planung neuer Simulationsexperimente
     - 3.13 Sammlung der Entscheidungsprodukte
     - 3.14 LERNZIELBANK (LZB) abrufbarer, operationabler Lernziele

1.22 Zwei Projekte: LOT versus EBAC

Nachdem im ersten Kapitel zwei von unterschiedlichem Zeitaufwand und den daraus resultierenden Forschungsmethoden geprägte Forschungsrichtungen beschrieben wurden, möchte ich hier zwei andere Projekte vorstellen, u.Z. das entscheidungstheoretische Modell von FLECHSIG, HALLER, HEIPCKE et al sowie das handlungsorientierte Strukturmodell von FREY, ISENEGGER et al.

1.221 Das entscheidungstheoretische Modell (LOT)

Lernzielorientierte Tests und damit verbunden Operationalisierung von Lernzielen sind die erklärten Ziele der Konstanzer Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung. Abbildung 2 stellt die wichtigsten Stationen des LOT-Projektes dar. Ich verzichte darauf, das Projekt umfassend zu beschreiben. (vgl. hierzu MEYER, FLECHSIG, u.a.)[1]. Stattdessen wurde die Darstellung mit einer entsprechenden Legende versehen. Es sollen aber einige kritische Aspekte, die von MEYER aufgezeigt werden, in den Vordergrund rücken.
Der Entscheidungstheorie der Gruppe liegt das Modell RADNERs zugrunde [2], wodurch die Fragestellung, der theoretische Bezugsrahmen und die Strukturierung des Simulationsexperimentes bestimmt werden. Vier Phasen der Curriculumentwicklung sind nun zu nennen:

1. Entdeckung von Lernzielen (Literaturanalyse)
2. Entscheidungsphase
3. Realisation
4. Evaluation

Dabei konzentriert sich die Konstanzer Arbeitsgruppe (KAFU) hauptsächlich auf die 2. Phase, wobei natürlich die anderen Phasen je nach Berührungspunkten auch berücksichtigt werden.

1. FLECHSIG, Karl-Heinz et al: Ein erfahrungswissenschaftlich-entscheidungstheoretischer Ansatz einer Theorie der Curriculumentwicklung, Konstanz, 1970, MONO VI
2. RADNER, R.: Mathematical Specification of Goals for Decision Problems, in: SHELLY,I.M.II/BRYAN,G.L.(Hrsg): Human Judgements and Optimality, New York, J.Wiley & Sons, 1964

„Der theoretische Bezugsrahmen für die zweite Phase wird nun aus der normativ-analytischen Entscheidungstheorie von R. RADNER entwickelt." [1]

Es werden zwei Ebenen unterschieden:

1. auf der formalen Ebene werden das entscheidungstheoretische Grundmodell und das Simulationsmodell der Entscheidung über Lernziele entwickelt,
2. auf der zweiten, konkreteren Ebene werden Analysen vorfindbarer oder aber konstruierbarer Entscheidungsprozesse vorgenommen.[2]

Diese Wege werden von dem Primat der Aufgabenbeschreibung vor den Leitideen im Sinne der Operationalisierbarkeit von Lernzielen beherrscht, so daß sich folgendes Verfahren ergibt:

„Lernzieldefinitionen unterschiedlichen (zumeist hohen) Abstraktionsniveaus werden aus Richtlinien, Lehrbüchern und anderen erziehungswissenschaftlichen Dokumenten herausgesucht und ausgewertet. Dort, wo die in diesen Texten enthaltenen Lernziele nicht den erwünschten Operationalisierungsgrad besitzen, leistet die Konstanzer Arbeitsgruppe entsprechende Umformulierung. So entstehen Lernzielbänke, von denen während der Diskussion im Simulationsexperiment beliebige Teilmengen operationalisierter Lernziele abgerufen werden können." [3]

Hier wird also der zunächst löbliche Versuch unternommen, Entscheidungen über Lernziele transparenter zu machen. Trotzdem muß die Kritik am LOT-Projekt in folgenden Punkten berücksichtigt werden:

- ein Teil des alten Deduktionsproblems wird nach Ansicht MEYERs auch hier nicht gelöst: Die Transformation der vagen Lernziele in abrufbare operationable Lernziele wird nicht näher erklärt, d.h. Regeln werden nicht erläutert.
- Bei der Durchführung der Simulationsexperimente wird das Deduktionsproblem deshalb nicht gelöst, weil den Entscheidungsträgern in den Gruppendiskussionen nicht transparente Normenvorstellungen und Begründungskriterien angeboten werden.[4]

1. MEYER, H.L. (1974) S. 198
2. vgl. ebenda, S. 198
3. ebenda, S. 84-85
4. MEYER, H.L.(1974), S. 86

- Transparenz wird zwar besser erreicht, aber hier zum formalen Kriterium der Gültigkeit des Entscheidungsprozesses erhoben. Dabei wird die Transparenz der Entscheidungen selbst aber nicht geleistet. Transparenz des Forschungsweges muß noch nicht zwingend Tranparenz des Forschungsproduktes ergeben!
- Es ist nicht erkennbar, welches Optimierungskriterium die Gruppe anwendet [1], ob sie z.B. bestehende Optimierungskriterien benutzt oder ein eigenes entwickelt [2]. Auch die Entscheidungsregeln werden nicht genannt. MEYER vermutet, daß KAfU „Entscheidungen unter Risiko" fällt.[3]

Kritikabschwächend ist die Tatsache, daß KAfU nur Simulationsexperimente plant, somit also „Planspiele mit (teilweise) simulierter Umwelt" durchführt. Die grundsätzliche Diskussion um Leistungsfähigkeit von Simulationsexperimenten an sich ist bislang weder zu einem positiven noch zu einem negativen Ergebnis gekommen. MEYER präzisiert Konsequenzen und Kritik:

> „Ziel der entscheidungstheoretischen Analyse ist nicht mehr die Ermittlung einer optimalen Entscheidung, sondern die einer brauchbaren." [4]

1.222 Das handlungstheoretische Modell: EBAC

Der Curriculum-Arbeitskreis um FREY und ISENEGGER hat sich die „Entwicklung und begleitende Analyse eines Curriculums" (EBAC) zum Ziel gesetzt. Im Gegensatz zum LOT - Projekt (entscheidungstheoretisches Modell) handelt es sich hier um ein handlungsorientiertes Strukturmodell. K. FREY stellt es schematisch so dar:

1. MEYER, H.L. (1972), S. 199
2. vgl. MEYER 189-191 und STEGMÜLLER, Wolfgang: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analystischen Philosophie, Bd.I.Berlin, 1969, S. 391-394
3. MEYER, H.L.(1972),S. 199
4. MEYER, H.L.(1972),S.203

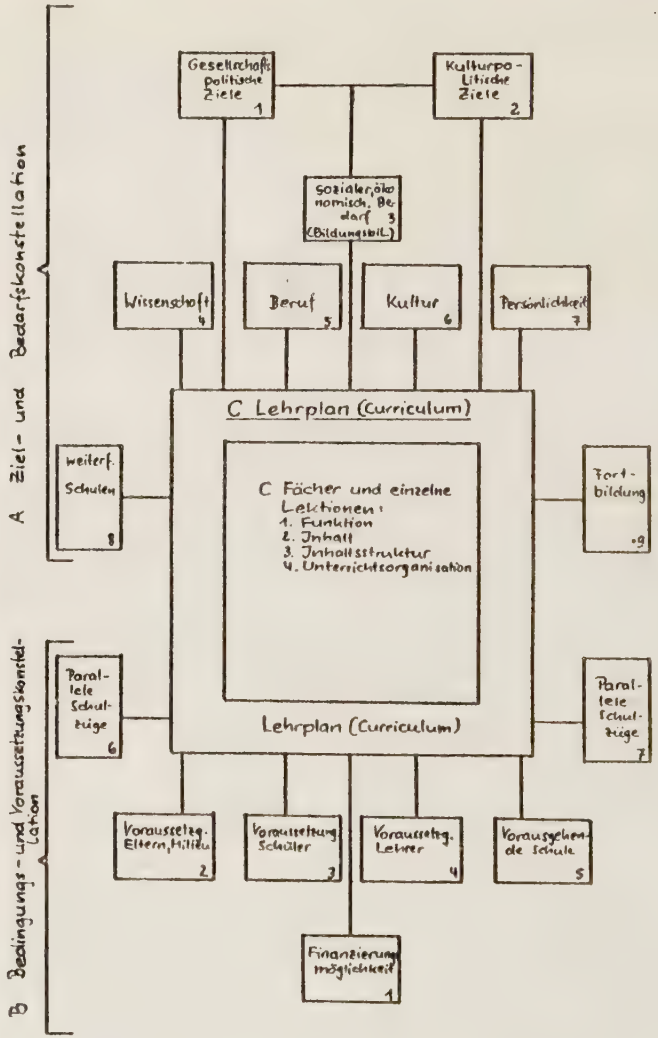


Abbildung 3: „Strukturbild der Beurteilungskriterien von Curriculumentscheidungen", aus FREY, K.: Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und der Unterrichtsvorbereitung, zit. nach BECKER et al: Das Curriculum, München 1975(2), S. 76-m

Die Curriculumstrategie des EBAC-Projektes vollzieht sich in mehreren Verfahrensschritten:

1. Schritt: Eine Theorie, die sowohl Funktion als auch Struktur des Curriculums beschreibt, wird entworfen und ausgearbeitet.
2. Schritt: ‚Prinzipienziele' (=globale Lernziele) werden aufgestellt.
3. Schritt: Ein INNOVATIONSANSATZ wird ausgearbeitet, geleitet von der zentralen Frage nach der Wirkung des Bildungsangebotes.
4. Schritt: Das bestehende Ausbildungssystem wird analysiert, (Lehrpläne, Stundentafeln, Lehrbücher, Lehrerbefragung...), die Daten werden gesammelt.
5. Schritt: Unter dem Aspekt der Funktionalität wird ein Bedürfnisansatz entwickelt (Welche Bildung für wen wozu?)

FREY und ISENEGGER entwickeln den ROBINSOHNschen Ansatz weiter und fügen die Aspekte der B i l d u n g s b i l a n z und ihrer F i n a n z i e r u n g s m ö g l i c h k e i t e n hinzu: Die Lösung der Aufgaben will man durch die kategoriale Erfassung der Situation der Schule und ihrer bildungsökonomischen Seite sowie ihrer Analyse zu erreichen suchen. Ein weiterer Aspekt, der von der EBAC-Gruppe berücksichtigt werden möchte, ist durch die Funktion des Lehrers in der Curriculumrevision gegeben: Dem Lehrer wird durch das Curriculum der Informations-und Orientierungsrahmen bzgl. differenzierter Vorbereitung der Unterrichtseinheiten und der Globalzielplanung „geliefert". Er hat sodann die „Feinstruktur" des Unterrichts bzw. der Unterrichtseinheiten zu entwickeln, u.z. in den Unterrichtsfächern. Folgende ‚Planungsschritte' sind praktikabel:[1]

1. Erhebung, Auswahl und Gewichtung operationaler Lernziele
2. Analyse dieser Lernziele
3. Alternativen von Lernverfahren (Hypothesen)
4. Planung des Lernverlaufs
5. Implementation
6. Evaluation

1. POTTHOFF, W. (1975), S. 46

Diese Planungsschritte soll der Lehrer auch beim Entwurf der Feinstruktur des Unterrichts gehen. Ein Vergleich mit den Planungsschritten des LOT - Projektes zeigt gewisse Ähnlichkeiten einerseits, andererseits aber auch Gegensätze:

Planungsschritt 1 entspräche in etwa dem der E n t d e k - k u n g im LOT-Projekt, Planungsschritte 2 - 4 der E n t - s c h e i d u n g s p h a s e , Schritt 5 der R e a l i s i e - r u n g s p h a s e und Schritt 6 wird analog vorgenommen. Dennoch wird beim EBAC - Projekt die Entscheidungsphase nicht transparenter: Die Gründe liegen in den unterschiedlichen Ansätzen und ihrer Gewichtung beim entscheidungstheoretischen bzw. handlungsorientierten Strukturmodell. Andererseits ist m. E. das EBAC-Modell brauchbar, da hier Entscheidungen im Basisbereich (Feinstruktur des Unterrichts) durch den Praktiker (Lehrer) gefällt werden müssen. Deshalb sollten Lehrer viel stärker in der Revisionsphase der Curriculumentwicklung eingesetzt werden.

1.23 Operationalisierung versus Hermeneutik

Ausgangspunkt der Bewegung in der Curriculumforschung war u.a. das Bemühen, sich gegen alte, tradierte Theorien der Unterrichtsvorbereitung aufzulehnen und neue Wege zu einer optimaleren Gestaltung von Unterrichts-und Erziehungsprozessen zu suchen. Das Zauberwort oder die Fiktion dieser neuen Dynamik schlug sich in dem Begriff der Operationalisierung nieder: Ziele würden nur erreichbar sein, wenn sie operationabel wären. Dagegen stand die Unterrichtstradition der Hermeneutik, jener geisteswissenschaftlichen Schule, deren Modelle durch KLAFKI, SCHULZ und HEIMANN Eingang in die Unterrichtsplanung (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung) fanden und lange Zeit den Pädagogikstudenten und Referendaren Leitfäden zur Unterrichtsvorbereitung an die Hand gaben. In dem folgenden Vergleich der wichtigsten hermeneutischen Schulen wird die Annäherung KLAFKIs an die Berliner Schule erkennbar. Gleichzeitig wird die Frage gestellt, ob das geisteswissenschaftliche Modell trotz aller berechtigter Kritik auch heute

noch seine Daseinsberechtigung hat, vor allem im Vergleich mit den Operationalisierungsmodellen.

1.231 Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung

Zwei Perioden der jüngeren Geschichte der Erziehungswissenschaft wurden nachhaltig durch die von DILTHEY und seinen späteren Schülern (SPRANGER, NOHL, WENIGER, FLITNER) entwickelte geisteswissenschaftliche Theorie geprägt:

1. Das pädagogische Denken und Tun der Weimarer Zeit wurde ebenso durch sie bestimmt wie
2. die unmittelbare Zeit (1o-15 J.) nach dem II. Weltkrieg.

Ausgangspunkt der Entwicklung war die Frage nach dem Unterschied von Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften, deren Beantwortung in den unterschiedlichen Forschungsgründen des ERKLÄRENS (Naturwissenschaften) und des VERSTEHENS (Geisteswissenschaften) kulminierte:

> „Verstehen heißt: den Sinn, die Bedeutung sprachlicher Erscheinungen, geschichtlicher Ergebnisse, pädagogischer Institutionen usw. in ihrer Zeit und aus ihrer Zeit heraus zu erfassen." [1]

Aus diesem Verständnis heraus wurden mehrere Modelle entwickelt, die die Unterrichtspraxis in der Schule beträchtlich beeinflußten:

1. Die didaktische Theorie KLAFKIs (im Anschluß an WENIGERs ‚Bildungsideal')
2. Die didaktische Theorie des Berliner Arbeitskreises von SCHULZ und HEIMANN

NIPKOW hat in einem Aufsatz die allgemeindidaktischen Theorien der sechziger Jahre und ihre Gegenstandsfelder beschrieben.

---

1. KLAFKI, Wolfgang: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 1, Frankfurt/Main 197o, S. 57
2. NIPKOW, Karl Ernst: Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart, Gegenstandsfeld und Theoriebegriff, in: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1968, Heft 4, S. 335 ff

Die didaktische Frage geht von der Analyse des Ist - Zustandes (= Erziehungswirklichkeit) aus. WENIGER: „Didaktik muß zwangsläufig Theorie der ‚Bildungsinhalte' und des ‚Lehrplans' werden." [1] Daraus folgt aber die Wichtigkeit der Stellung des Lehrers in diesem Lehrplan, so daß Didaktik beide Seiten bedenken muß: Die objektive Seite als ‚Theorie der Bildungsinhalte' und die subjektive Seite als „Theorie des Selbstverständnisses des Lehrers"! Später wird diese geisteswissenschaftliche Bildungstheorie von KLAFKI modifiziert. Seine systematische Aufgliederung der Didaktik in

1. Allgemeine Didaktik
2. Spezielle Didaktik
3. Fachliche Didaktik
4. Interdependenz von 1-3

blieb prinzipiell unwidersprochen. Das Verhältnis der drei didaktischen Ebenen zueinander sollte ein wechselseitig - kritisches Partnerschaftsverhältnis sein. Vor allem der Begriff der ‚kategorialen Bildung' gewann zentrale Bedeutung:

> „Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial' erschlossen hat und daß damit er selbst - dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen' Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse - für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist." [2]

Die Einführung des Begriffs der kategorialen Bildung (von LEHMENSICK) führte in der folgenden wissenschaftlichen Diskussion zur Ausprägung zweier ‚Schulen':

1. Die Göttinger Schule (KLAFKI und Schüler)
2. Die Berliner Schule (SCHULZ, HEIMANN,...)

In der folgenden Synopse werden beide didaktischen Forschungsrichtungen des hermeneutischen Ansatzes gegenübergestellt, Gemeinsamkeiten und Gegensätze verdeutlicht und wesentliche Akzente beider Richtungen vorgestellt.

---

1. zit. nach NIPKOW, K.E. (1968) S.338
2. SCHALLER, J. und SCHÄFER, K.-H.(Hrsg.): Repertorien zum Hochschulstudium, Reihe Pädagogik, Bd.5: Bildung und Kultur, Ein Repertorium moderner Bildungstheorien I, Hamburg 1968, S. 172

	GÖTTINGER SCHULE	BERLINER SCHULE
Akzente:	- kategoriale Bildung als innere Schulreform - inhaltliche Konstituierung des Selbstverständnisses	- Analyse von Unterrichtsprozessen, d. Voraussetzungen, d. Intentionen und Wirkungen - Dauerbeobachtung der Unterrichtswirklichkeit(Verhältnis von Erwartetem und Erreichtem)
Gegensätze:	- Akzentuierung: Ziele und Sinnzusammenhang (verbindlich)	- Intentionalität der Unterrichtsziele - rein formal, emotio- - nal oder pragmatisch beschreibend - immanente Normenkritik vorgegebener Ziele
	- Zielerreichung wird angestrebt	- nur Reflexion d. Zielengagements
	- geschlossenes System	- offenes gesellschaftskritisches System
Gemeinsamkeiten:	- Interdependenz von Allgemeiner Didaktik, Spezieller Didaktik, Fachlicher Didaktik als kritische Partnerschaft - pädagogische Verantwortung dem Kind gegenüber - Selbstverständnis des Lehrers - waches Struktur-, Methoden- und Problembewußtsein - Hermeneutischer Zirkel	
Unterrichtsvorbereitung und Planung:	- Didaktische Analyse (Didaktisches Feld)	- Strukturanalyse Unterricht (Schulung in Beobachtung, Aufnahme u. Analyse von Unterr., Totalprotokolle, Fragebogenerhebungen Bedingungsprüfung Trennung zwischen Zielsetzung und Analyse

Abb. 4: Synopse der Göttinger und Berliner Schule

Aus der Synopse lassen sich gewisse Indikatoren einer Tendenz hin zur Gemeinschaft beider didaktischer Schulen ableiten. Dieser Gedanke wird dadurch bestärkt, wenn man das Interview BORN - KLAFKI in „Schwarz auf Weiß - Zeitschrift für Lehramtsanwärter und Studenten, Ausgabe Dortmund, 1/1977" [1] als Beleg hinzuzieht: Erkennbar wird der Unterschied zwischen den früheren und späteren Auffassungen KLAFKIs, der sich um eine Revision seines didaktischen Standortes bemüht und die neue Konzeption von W.SCHULZ [2] „als in sich konsistent" bezeichnet:

> „Wenn aber dieses Urteil richtig ist, dann sehe ich heute zwischen der revidierten Fassung der ‚Berliner Didaktik' und der ebenfalls revidierten Fassung der ‚Bildungstheoretischen Didaktik' in Richtung einer ‚kritisch-konstruktiven Didaktik' keine prinzipiellen Unterschiede mehr." [3]

KLAFKI subsumiert seinem neuen Ziel einer ‚kritisch-konstruktiven Didaktik' (und damit der Berliner Didaktik unterbreiteten Angebot einer Annäherung) seine Revision der didaktischen Analyse, deren wesentlichste Positionsveränderungen ich hier festhalten möchte [4]:

---

1. Wolfgang BORN (schwarz und weiß) im Gespräch mit Wolfgang KLAFKI: Von der ‚Bildungstheoretischen Didaktik' zu einem ‚kritisch-konstruktiven' Bildungsbegriff?, in: schwarz auf weiß, Dortmund 1977, Heft 1, S. 1ff
2. vgl. vor allem:
   a) SCHULZ, W.: Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe, in: RUPRECHT, H./BECKMANN,K.H./CUBE,F.v./SCHULZ.W.(Hrsg.): Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover 1972, 155-184
   b) SCHULZ, W.: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung (1967) und Nachwort zur Diskussion (1973), zuletzt in: FABER, W. (Hrsg.): Pädagogische Kontroversen 2, München 1975, 185-189 und 192
3. KLAFKI, W. (1977) S. 3
4. ebenda, S. 5 ff

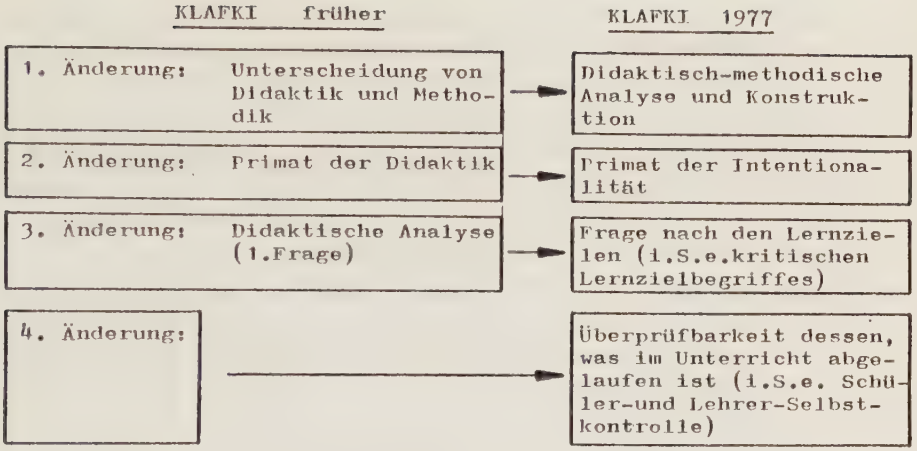


ABB.5: Revision der didaktischen Analyse, KLAFKI

1.232 Unterrichtsplanung und Technologie: Lernplanung

Bei allen curricularen Überlegungen tauchte immer wieder das Problem der Erreichbarkeit der gesetzten Lernziele auf -ausgedrückt durch die Schwierigkeiten der Lernzielkontrolle. Die Gründe für diese Schwierigkeiten zeigten sich u.a.

- am Problem der verschiedenen Lernbereiche (kognitiv, affektiv, psycho-motorisch)
- an der Schwierigkeit, vor allem den affektiven und psycho-motorischen Lernbereich zu überprüfen
- an der Beschreibung von Lernzielen (etwa: Intentionen des Zieles, schriftlicher Ausdruck, Sinn-Verständnis)
- am fehlenden Engagement der Lehrer „vor Ort", ihre Lernziele immer wieder zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren
- an materiellen, technischen und finanziellen Möglichkeiten
- an den Schwierigkeiten, Lernziele zu operationalisieren
- an den Problemen (Arbeitsumfang etc...) der Entwicklung lernzielorientierter Testverfahren
- an den Schwierigkeiten, Vorurteile abzubauen

Eine weitere Schwierigkeit zeigte sich an der Überbetonung der Bildungsinhalte und Bildungsgehalte von Lerninhalten durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Der hermeneutischen Methode entstand in der Lernzielforschung durch die Arbeit der Behavioristen in der Lernpsychologie ein Widerpart, der nun die Lösung eines anderen Problems bevorzugte: Die Operationalisierbarkeit von Lernzielen. Diese vor allem durch MAGER [1] begründete Lernzielforschung geht von der Definition des Lernbegriffes als einer Verhaltensänderung und den daraus resultierenden Grundgedanken aus:

1. Lernen wird definiert als Veränderung des Schülerverhaltens durch Erfahrung
2. Jede Verhaltensänderung ist beobachtbar
3. Jedes Lernziel muß beobachtbares Schülerverhalten beschreiben
4. Die Meßbarkeit der Schülerleistung muß durch beobachtbare, anwendbare „Operationen" gesichert sein.

Daraus ließe sich eine Unterrichtstechnologie entwickeln, die der Pädagogik ein größeres Maß an naturwissenschaftlicher Exaktheit verspricht, zumal dort größere Hilfe von diesem Modell zu erwarten ist, wo die Bewertung schulischer Leistungen objektiver wird. Die Gedanken MAGERs wurden konsequenterweise weiterentwickelt von LYSAUGHT und WILLIAMS [2], die sich auf die totale Anwendung der Methode des programmierten Unterrichts stützten: Der Lehrer wird zum bloßen Programmierer. Hier zeigen sich Gefahren, die nicht nur im Verlust des für die Erziehung unentbehrlichen pädagogischen Bezugs (PESTALOZZI, DILTHEY, NOHL, aber auch: TAUSCH/TAUSCH, und i.S. eines emanzipatorischen Interaktionsgefüges) sichtbar werden. Die Reduzierung des Lehrers zum bloßen Programmierer menschlicher Verhaltensweisen macht deutlich,

1. MAGER, Robert F.: Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1972 (2)
2. LYSAUGHT, J.P. und WILLIAMS, C.M.: Einführung in die Unterrichtsprogrammierung, München/Wien, 1967

„- wie leicht es ein Operationalist mit der Definition pädagogischer Begriffe haben kann und
- wie leicht die Entscheidungen verdeckt werden, die mit der operationalen Definition eines allgemeinen Zieles fallen." [1]

Es sind aber gerade von den Operationalisten entscheidende und die Diskussion belebende Impulse ausgegangen hinsichtlich der Beschreibung und Ordnung von Lernzielen.

Für den Begriff ‚Ordnung von Lernzielen' wurde auch im deutschen Sprachraum der Begriff TAXONOMIE gebräuchlich. Zu den bekanntesten Lernzieltaxonomien zählen die in den fünfziger und sechziger Jahren in den USA von BLOOM [2] und seinen Mitarbeitern KRATHWOHL und MASIA [3] entwickelten Taxonomien.

BLOOM entwickelte zunächst Lernziele für den kognitiven Lernbereich, die über sechs Stufen zu erreichen sind:

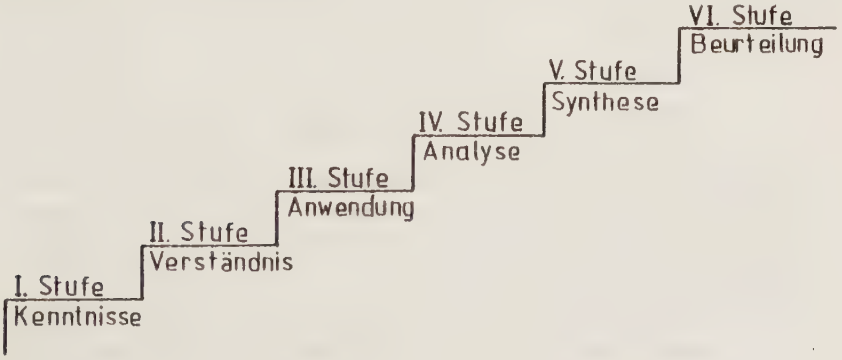


Abb.6 Lernzielstufen im kognitiven Bereich nach BLOOM et al

1. BECKER et al (1975) S. 51
2. BLOOM, Benjamin S. (ed.): Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, New York 1956
3. KRATHWOHL, David R./BLOOM, Benjamin S./MASIA, Bertram B.: (Ed.): Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affektive Domain, New York 1964

Von Stufe zu Stufe steigt der Grad der Komplexität (=ordnendes Prinzip für diese Stufung im kognitiven Bereich, [1])
Dieses Modell wurde analog von KRATHWOHL, BLOOM und MASIA übertragen auf den affektiven Lernbereich. Als ordnendes Prinzip dient hier die „internalization" = Verinnerlichung. [2]

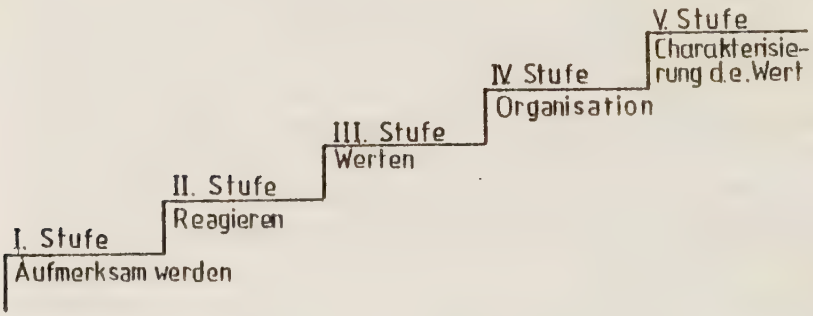


Abb. 7 Lernzielstufen für den affektiven Lernbereich nach KRATHWOHL, BLOOM und MASIA

Die Hierarchisierung von Lernzielen scheint ihre Legitimierung durch ihre hohe Praktikabilität zu erhalten. MEYER weist auf die Arbeitsberichte von COX und UNKS hin.[3] Gleichzeitig nennt er aber auch drei kritische Punkte:[4]

1. Unzulängliche Berücksichtigung der für die Lernzielanalyse bedeutenden These vom Implikationszusammenhang
2. Probleme der Unterrichtsplanung (z.B. Synchronisation von kognitiven und affektiven Lernzielsequenzen) über den primären Bereich hinaus
3. Die methodologische Frage nach dem Allgemeingültigkeitsanspruch der Taxonomie, hervorgerufen durch den Anspruch auf reine Deskription.

1. vgl. MEYER, L. (1974) S. 1o5
2. ebenda, S. 1o5
3. COX, C.R./UNKS, N.J.: A Selected And Annoted Bibliography of Studies Concerning the Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain, Pittsburgh, 1967 vgl. auch: MEYER, H.L. S. 1o7
4. MEYER, H.L. (1974), S. 1o6-1o7

MEYER kann nachweisen, daß gerade der letzte Anspruch am kritischsten ist, daß „der Anspruch, sämtliche denkmöglichen Lernziele zu umgreifen, nicht einzuhalten " [1] ist.
Trotz dieser Kritik bietet der BLOOMsche Ansatz auch gewisse Vorteile, wenn man davon ausgehen kann, daß alle Lernziele auf bestimmte Verhaltensweisen abzielen, oder alle Lernziele als solche Verhaltensweisen selbst verstanden werden können. OERTER versteht unter Entwicklung ja heute einen Lernprozeß im weitesten Sinne als Verhaltensänderung.[2] Dies akzeptierend, darf der BLOOMsche Schluß nachvollzogen werden, so daß Lernen bzw. Lernziele einen Prozeß der Verhaltensänderung beschreiben.

Ein weiterer Vorteil liegt in der Auflösung der Komplexität von Lernzielen. Solche Lernziele, denen ein einzelnes Verhalten nicht zugeordnet werden kann, werden durch die Taxonomie in Teilziele zerlegt, die einen beschreibbaren und beobachtbaren Verhalten zugeordnet werden können. ACHTENHAGEN sieht einen wesentlichen Vorteil, zeigt aber auch sogleich ihre Grenzen auf:

> „Die Taxonomie von Lernzielen bildet eine spezifizierte und präzise Grundlage für die Arbeit mit Lernzielen, insbesondere im Hinblick auf deren Entscheidungsvorbereitung und -implementation (Operationalisieren von Lehr-und Lernzielen) sowie auf die Vollständigkeitskontrolle; auch werden die Lernziele verschiedener Curricula vergleichbar, geeichte und informelle Tests überprüfbar, Programmierversuche erleichtert. Daneben sind die Grenzen jeder formal - abstrakt gehaltenen Taxonomie von Lernzielen zu sehen, insbesondere ihre Gebundenheit an die vorherige hermeneutische Identifikation der Lehrinhalte." [3]

Gerade der letzte Satz deutet daraufhin, daß es den Operationalisten nicht gelingen konnte, die hermeneutische Frage auszuklammern. Allerdings haben sie geholfen, diese durchschaubarer zu machen und damit für eine objektive Entscheidungsgrundlage für oder gegen bestimmte Lernziele gesorgt zu haben.

1. MEYER, H.L. (1974) S. 1o7
2. OERTER, Rolf: Zur Rolle der Entwicklungspsychologie, in: Psychologische Rundschau, 1/1977, S. 22ff
3. ACHTENHAGEN, F.: Taxonomie von Lernzielen, in: ROMBACH,H. (Hrsg.) 1971, IV S. 21o

Christine MÖLLER entwickelte aus diesen Ansätzen eine Operationalisierungsstrategie und legte 1969 eine „Technik der Lernplanung" vor.[1] Ihre Einteilung der Lernziele läßt verschiedene Abstraktionsniveaus erkennen:

Richtziele: haben das höchste denkbare Abstraktionsniveau und somit den geringsten Grad sprachlicher Eindeutigkeit. Aus diesem werden die

Grobziele abgeleitet:

„Grobziele schließen bereits eine größere Reihe von Alternativen aus; sie enthalten inhaltliche Fixierungen und zumeist auch erste Angaben über das Verhalten, das der Lernende zum Abschluß des Lernprozesses beherrschen soll." [2]

Diesen Grobzielen werden

Feinziele zugeordnet, die den höchsten Grad an Präzision aufweisen und nun möglichst alle Alternativen ausschließen.

MÖLLERs Buch rief die Kritik von beiden Seiten hervor. 1976 erschien es bereits in der 5. Auflage und fand damit starke Verbreitung. Wenn auch die negative Kritik ihren Versuch als „eine Mischung erfahrungswissenschaftlicher Verfahren der Datenerhebung mit einer nicht weiter präzisierten Variante logischen Folgerns" darstellt, so muß doch besonders unterstrichen werden, daß hier der Versuch unternommen wurde, eine wesentliche methodische Hilfe bei der Erhebung bzw. Ableitung von Lernzielen zu bieten. Durch die MÖLLERsche Taxonomie kann es auch dem Lehrer gelingen, die Unterrichtsziele einer Stunde (Feinziele) in den Rahmen der Grobziele einer Unterrichtssequenz und damit in den Gesamtzusammenhang des Richtziels eines ganzen Lehrgangs zu stellen. Die Praktikabilität dieses Modells sorgte für einen festen Platz in der Arbeit der Bildungsplaner und Lernziel-Ausschüsse. Allerdings darf - darauf weisen BECKER et al mit Recht hin - eine solche Taxonomie

1. MÖLLER, Christine: Technik der Lernplanung, Weinheim 1969
2. MEYER, Hilbert L.(1974) S.9o

nicht ohne „Diskussion ihres Zusammenhanges" [1] einfach erstellt werden, denn das bloße Ein-und Unterordnen von Fein-, Grob- und Richtzielen gibt noch keine Gewähr für einen erfolgreichen Lernprozeß.

Das Spektrum der Kritik reicht sehr weit.[2] Bei aller berechtigten Kritik gegen das MÖLLERsche Modell scheint mir aber der Hinweis von BECKER et al besonders wichtig zu sein: Bislang wurde der Schüler an der Konkretisierung von Lernzielen nicht beteiligt, er bleibt also Objekt des Lernprozesses. Psychologieunterricht auf der Sekundarstufe II sollte dies berücksichtigen. Die Schüler sollten sich mit dem Lehrer zusammen die Frage nach den Zielen des Psychologieunterrichts stellen. Wenn Psychologieunterricht problemorientierter Unterricht sein soll, so muß er sich in seiner Zielsetzung und Methode eben an den Problemen der Schüler ausrichten, d.h. die Schüler müssen lernen, ihre Probleme zu artikulieren, um sie in den Unterricht (=Problem-Lösungs-Zusammenhang) einbringen zu können. Die Lernziele eines Psychologieunterrichts müssen mit diesen Problemen korrespondieren.

1.24 Geschlossenes versus offenes Curriculum

Die sich immer mehr praxeologisch ausrichtende Curriculumforschung kann auch von einem anderen Standpunkt aus betrachtet werden: SCHMACK kennzeichnet den Zeitraum der sich ständig wandelnden und in Richtung Praxis orientierenden Theoriediskussion durch drei Phasen [3]:

1. BECKER et al, (1975) S. 55
2. a) EBEL, R.L.: Die Beziehung zwischen Test und pädagogischen Zielen, in: INGENKAMP,K.: und MARSOLEK, T.:(Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule, Weinheim, 1968
   b) ACHTENHAGEN, F.: Möglichkeiten und Grenzen einer Taxonomie von Lernzielen, in: Die deutsche Berufs-und Fachschule, 1969
   c) BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969
   d) MOSER, H.: Technik der Lernplanung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1971
   e) Die Position der Operationalisten wird bei MEYER dargestellt: MEYER,H.L. (1974), S. 65
3. vgl. SCHMACK, Ernst: Unterrichtsanalytik, Kastellaun 1976, S. 17o-172

Erste Phase: 1967 - 1970/71

Thematisierung der Forschungsaufgabe: „Vom Lehrplan zum Curriculum" durch Bearbeitung von Einzelfragen des Curriculums, in Anlehnung an die amerikanische Forschung.

Zweite Phase: 1971/72 - 1974

Sammlung der Modell-Entwürfe, synoptische Vergleiche, getragen von Skepsis und Zurückhaltung bzgl. langfristiger Curriculumplanung

Dritte Phase: 1974 - heute

Kriterien praktischer Lernzielanalyse mit der Forderung nach Handlungsorientierung durch „offene Curricula".

Gewissermaßen ist damit das Pendel umgeschlagen: Der früheren Theorie geschlossener Curricula steht nun in letzter Zeit die Forderung nach Planung, Durchführung und Revision offener Curricula gegenüber, die auf die unterrichtliche Verwirklichung abgestimmt, häufig fachbezogen und dem Freiheitsraum des Lehrers entsprechend durchzuführen sind. Da sich für den Psychologieunterricht m.E. die Evaluation teiloffener Curricula andeutet [1], müssen jedoch zuvor die beiden extremen Positionen kurz vorgestellt werden, um in einem synoptischen Vergleich Positiva und Negativa herauszuarbeiten - als Grundlage für die Entscheidungskriterien zugunsten eines teiloffenen Curriculums.

1.241 Geschlossenes Curriculum

Ähnlichkeiten einer Theorie des geschlossenen Curriculums mit dem Konzept „technologischer Planung" und Durchführung lassen sich nicht ausschließen, doch ist ein existentieller Unterschied in der Tatsache zu sehen, daß im geschlossenen

1. Diese Position kann zunächst vom Verfasser auch nur abwartend vorsichtig bezogen werden, da zu wenig Untersuchungen diesbezüglich vorliegen, andererseits curriculare Ansätze für den Psychologieunterricht erst begonnen werden.

Curriculum der Unterricht durch den Lehrer vermittelt (durchgeführt) wird, während dies im technologischen Konzept durch reine Programmierung („Unterrichts-Konserven") geschieht. Tendenzen, geschlossene Curricula zu entwickeln, waren wohl in der ersten Phase deutscher Curriculumforschung zielbestimmend; in ihnen kam der Wunsch nach totaler Planung von Unterricht zum Ausdruck, Schwerpunkt geschlossener Curriculumforschung war die Generalisierbarkeit. TÜTKEN spricht in diesem Zusammenhang von „Planungskonserven" [1]. Damit entstand aber ein Hauch von Gängelei des Lehrers, denn

> „als geschlossene Curriculumentwicklung wird ein Ansatz bezeichnet, nach dem möglichst alle Faktoren des Unterrichtsprozesses durch Planung beeinflußt werden sollen." 2

Dabei werden die Ausführungen nicht an technische Unterrichtssysteme, sondern an Lehrer „als Administratoren von Unterricht" verwiesen.[3] Die Gefahr des Verlustes jeglicher Autonomie wurde nicht gleich erkannt, jedoch später umso stärker artikuliert. Allmählich erkannte man die Grenzen geschlossener Curricula, nachdem man ihre Möglichkeiten ausprobiert hatte:

1.2411 Möglichkeiten

Da ich zum Hauptschullehrer ausgebildet wurde, kann ich heute auf etliche Jahre praktischer Erfahrungen zurückgreifen. In der zweiten Phase der Lehrerausbildung, die sowohl selbst als Referendar und später als Mentor in der Lehrerausbildung erfahren wurde, war es immer wichtig, den Unterricht so optimal wie möglich zu planen. Diejenigen Stunden fanden in der Kritik der Kollegen bzw. Ausbilder (Fachleiter, Mentoren, Seminarleiter, Hochschullehrer) Zustimmung, welche in der Planung bereits alle zum Unterrichtsziel (Lernziel) führenden Überlegungen, Methoden und Schritte berücksichtigten und Fehlentwicklungen, Irrwege und Unvorhergesehenes möglichst ausschalteten. Selbst das Unterrichtsgespräch sollte soweit „vorprogrammiert" sein, daß jeder vom Lehrer gegebene Impuls vom Schüler die gewünschte Antwort brachte, so daß z.B. ein Unterrichtsgespräch

---

1. TÜTKEN, Hans: Curriculumentwicklung - Probleme mit der Praxis, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Braunschweig 1975, Heft 1o, S. 528
2. BECKER et al (1975) S. 105
3. ebenda

in Literatur eine bestimmte festgelegte Bahn lief und nicht im oberflächlichen Geplauder bloßer Meinungsäußerungen stecken blieb. Kunst des Lehrens bestand somit in der Fähigkeit des Lehrenden, sich gedanklich auf die Ebene der Schüler begeben zu können und ihre Einstellungen und Erwartungen bzw. Reaktionen auf die Impulse in der Planung vorwegnehmen zu können. Jede einzelne Stunde wurde ein gedankliches Planspiel. Das hatte - auf die Stunde bezogen - den Vorteil, daß der Lehrer sich intensiv mit Psyche und Bildungsstand, mit Reaktionen und Entwicklungsstand seiner Schüler auseinanderzusetzen hatte. Grundsatz solchen Vorgehens war die Tatsache, daß gründlichste Vorbereitung eine Stunde erfolgreicher ablaufen ließ. Sie baute die Sachautorität des Lehrers aus.

Hatte man diesbezüglich ein Erfolgserlebnis, so war der Wunsch nicht fern, andere bzw. alle Unterrichtsstunden didaktisch und methodisch intensiv zu planen. Es müßte sich doch aus vielen gelungenen Unterrichtsstunden ein Kanon exemplarischer Lektionen erstellen lassen, der dann später immer wieder verwendbar sein würde. Die durch Richtlinien angegebenen Bildungsinhalte sollten in der jeweiligen Vorbereitung der einzelnen Unterrichtsstunden dergestalt umgesetzt werden, daß man nach längerer Zeit praktischer Arbeit ein „Handbuch" oder einen „Fahrplan" eigener Unterrichtsstunden haben würde. Eine solche Sammlung müßte dann zwangsläufig über die Erstellung von einzelnen Unterrichtsstunden zu Unterrichtssequenzen, dann zu Unterrichtseinheiten und schließlich zu ganzen Kursen führen. Abbildung 8 auf der folgenden Seite mag dies verdeutlichen. Für die Entwicklung geschlossener Curricula lassen sich einige Gründe nennen:

1. Reformversuche und Revisionsbemühungen der Bildungspolitik nehmen mit dem Grad der Offenheit an Dauer und Kosten zu. Geschlossene Curricula scheinen sparsamer zu sein.
2. Durch „zu offene" Curricula laufen Lehrer und Bildungsplaner Gefahr, dem „Magerschen Seepferdchen - Effekt" zu erliegen: Mit dem Maß der Offenheit scheint die Ver-

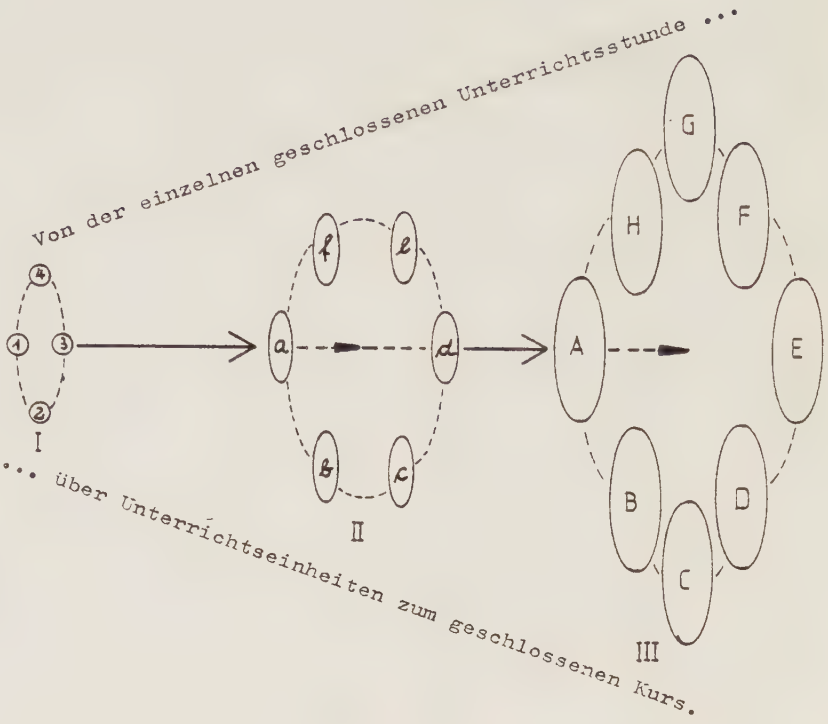


Abbildung 8:

Unterricht im geschlossenen Curriculum

Die einzelne Unterrichtsstunde I (bestehend aus: Planung (1), Analyse (2), Verwirklichung (3), Revision (4)) ist Bestandteil (Element) der größeren Unterrichseinheit II (bestehend aus den Unterrichtsstunden a-f), diese U-Einheit wiederum ist ein Element des noch größeren Kurses III (bestehend) aus den Unterrichtseinheiten A-G).

unsicherung (ausgedrückt durch Fragestellung: Woher - Wozu - Wohin) zu wachsen.

3. Pragmatismus allein genügt im pädagogischen Bezug bzw. im Unterricht nicht. Ideele Werte sind nicht immer operationabel.
4. Dagegen sind Zielvorstellungen immer notwendig: Erziehung ohne Menschenbild, Lernen ohne Ziel, das wären Maßnahmen, die sich selbst ad absurdum führen ließen.
5. Ein geschlossenes Curriculum muß in die Lage versetzt werden, die Zielvorstellungen regelmäßig in Frage stellen und gegebenfalls revidieren zu dürfen.
6. Strukturelle Gründe: Gegenseitige Optimierung aller Curriculum-Elemente![1]

Wollte man Unterricht allein von diesem Modell aus betrachten, wäre didaktisches und methodisches Bemühen zum Scheitern verurteilt: Als Hemmschuh würde nicht nur die Zeit (Vorbereitungszeit, Arbeitsaufwand bezogen auf 24/28 Wochenstunden) sehr stark ins Gewicht fallen, sondern auch Tatsachen des Wandels in Unterricht, Klassensituation, Planung, Organisation und äußerer schulischer Bedingungen. So zeigen sich gerade in dem Wunsch nach Berücksichtigung möglichst aller am Unterricht beteiligten Wirkfaktoren in einer optimalen Planung gewisse Grenzen des „geschlossenen Systems."

1.2412 Grenzen

Die Grenzen geschlossener Curricula lassen sich relativ leicht und eindeutig auflisten:

1. Lernziele in geschlossenen Curricula werden so formuliert, daß sie keine Alternativen ermöglichen. Alle Versuche zielen auf totale Verbesserung der Lernziele und damit aber auch auf Festschreibung hin.
2. Die Vorherrschaft solch operationalisierter Lernziele entmutigt den Lehrer, indem sie den pädagogischen Bezug zwischen Lehrer und Lernenden Schritt für Schritt

1. vgl. POTTHOFF,W. (1975) S.54

abbaut.

3. Geschlossene Curricula engen immer mehr auf Fachgrenzen ein, so daß fächerübergreifende Arbeit kaum noch möglich ist.
4. Übertriebene Testeuphorie und der damit verbundene Mißbrauch, der den Lehrer ebenfalls mehr und mehr in seiner Rolle entstabilisiert: Der Lehrer urteilt nicht mehr, er testet nur noch!

W. POTTHOFF zählt weitere acht stringente Gegenargumente auf, die die Grenzen von geschlossenen Curricula aufzeigen:[1]

5. Zu starke Festlegung für Lehrer und Schüler, so daß die spezielle Klassensituation nicht immer berücksichtigt werden kann.
6. Operationalisierte Lernziele erreichen nicht alle für die Erziehung wichtigen Lernbereiche
7. Dominanz des kognitiven Lernbereichs vor anderen, die nicht gerechtfertigt ist!
8. Verhinderung von Spontanäität und Kreativität im Unterricht.
9. Zu einseitige Orientierung an behavioristischen Lerntheorien.
10. Eine festgelegte Abfolge von Lernzielen führt nicht immer zum Erreichen komplexer - für die Erziehung wichtiger - Lernerfahrungen.
11. Einengung der Unterrichtsformen
12. Permanente notwendige Erfolgskontrolle engt Kommunikation und Interaktionen ein.

Gerade der letzte Einwand führt zu einer weiteren Einschränkung, die nicht außer acht gelassen werden darf:

13. Unterricht im geschlossenen Curriculum ist häufig durch Vernachlässigung des affektiven, psychomotorischen bzw. sozialen Lernbereichs gekennzeichnet.

1. vgl. POTTHOFF, W. (1975) S. 51-52

1.242 Basiscurricula als offene Curricula

In den letzten Jahren hat sich immer mehr die Tendenz durchgesetzt, offene Curricula zu entwickeln. Eine wahre Flut von Veröffentlichungen setzte zu diesem Problemkreis ein. Aus der Fülle der Quellen lassen sich zwei Aspekte herauskristallisieren, die einerseits unter den Vorteilen offener Curricula, andererseits unter ihren Gefahren betrachtet werden sollen:

1.2421 Vorteile

Die Theorie offener Curricula entwickelte sich aus dem Bedürfnis heraus, jener Gefahr geschlossener Arbeit zu entgehen, die den Lehrer zum bloßen Funktionär der Lernzielplaner werden läßt, indem ihm ein bis ins letzte Detail geplantes Instrumentarium an die Hand gegeben wird. Handlungsraum und Alternativen sollten Spielräume im Unterricht bzw. Erziehungsprozess garantieren. Die Maßstäbe für ein offenes Curriculum setzten u.a. GARLICHS, HEIPCKE, MESSNER und RUMPF:

> „Das Curriculum, der zielbezogene didaktische Handlungsentwurf, sollte offen für Bedürfnisse und Möglichkeiten der Alltagspraxis bleiben, offen für Erfahrungszusammenhänge von allen am Unterricht Beteiligten, offen für Einwürfe, Hilfen, Fragen von Wissenschaftlern - und bei aller Offenheit doch nicht zu Chaos, zu Beliebigkeit, zur Vereinnahmung durch geschliffene Routine führen;" [1]

Der Deutsche Bildungsrat entschied sich für die Verwendung des Begriffes „Offenes Curriculum", da im Hinblick auf praxisnahe Curriculum-Entwicklung folgende Vorteile offensichtlich waren.[2] Demnach bieten offene Curricula....

1. ...„ein Mehr an Unterstützung für die Vorbereitung und Hilfe zur Überprüfung des Unterrichts für alle Beteiligten."

---

1. GARLICHS/HEIPCKE/MESSNER/RUMPF: Didaktik offener Curricula, Weinheim, 1976(2) S. 7
2. DEUTSCHER BILDUNGSRAT(Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung, Bonn 1974, S. 21 f und 25 f

2. ... Möglichkeiten zur Erschließung der Materialien für den Unterricht
3. ... einen didaktischen Kommentar zur Entstehungsgeschichte und Verbesserungsbedürfigkeit der Lernplanung
4. ...„Material zur Erörterung der mit dem Curriculum verknüpften Ziele"
5. ...„ein Mehr an bewußt ausgelegtem Handlungsspielraum für die Lehrenden und Lernenden"
6. ... Überprüfung nicht nur durch Verhaltensmessung, sondern angewiesen auf beschreibende, begründende aud auslegende Verfahren
7. ... die Intention auf Produktivität der Beteiligten
8. ... die Chance zur ständigen Neugliederung der Materialien
9. ... die Chance zur ständigen Abwandlung der Verläufe
10. ... Handlungsentwürfe, die die Individualität der Lernenden stärker berücksichtigen

Der Entwurf des Deutschen Bildungsrates zum Thema wurde grundlegend für die folgende Diskussion. Dabei markierte er nach TÜTKEN einen Wendepunkt [1], von dem aus nun weitgehende Wirkungen bezüglich „einer veränderten Interaktionsqualität des Lehrens und Lernens" [2] erwartet wurden. Zwei Unterrichtskonzeptionen werden herausgestellt:

- „Unterricht und vorgeplantes Lernen" (zweckrationale Auffassung)
- „Unterricht als gemeinsames Handeln" (interaktionistische Auffassung) [3]

---

1. TÜTKEN, Hans: Literaturbericht zum Thema: Praxisnahe Curriculumentwicklung, in: Westermanns Pädagog. Beiträge, Braunschweig 1975, Heft 10,S. 576
2. ebenda
3. ebenda

Mit der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates wurde quasi die dritte Phase deutscher Curriculumforschung eingeleitet [1]
SCHMACK skizziert den Diskussionsstand bis Ende 1975 in seiner „Unterrichtsanalytik" und nennt in diesem Zusammenhang drei Konstruktionselemente des offenen Curriculums, die bestimmend sind: [2]

1. Freiheitsraum des Lehrers, abgestimmt auf „individuelle, der Lernlage entsprechendes Erfordernis"
2. Lernziele werden als „Handlungsziele" verstanden und gelten als „Vereinbarung, die aus dem Gesamtwillen der Lernenden abgeleitet ist und dadurch legitim erscheint."
3. Offenheit der Methoden durch Mitbestimmung der Lernenden in Unterrichtsverläufen.

In der Didaktik wird offenes Curriculum heute als „Entscheidungsstelle" und „Weiche für die Zukunft" betrachtet.[3]
Dabei spielt der Lehrer eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Bewältigung folgender Probleme:

- Er soll im Rahmen seines Unterrichts mit den Schülern gemäß dem Konzept (Konstruktionselement Nr. 2) offener Curricula Lernzielalternativen anbieten, so daß Auswahl getroffen werden kann.
- Lebensprobleme der Schüler haben heute Vorrang vor Lernproblemen.

Aus einer „Analyse des Humanities Curriculum Project" in Großbritannien gewinnt Walter RECH Rollenmerkmale des Lehrers im offenen Curriculum, von denen nicht alle so unbedingt neu sind[4]

---

1. vgl. SCHMACK, E.: (1976) S. 171
2. ebenda, S. 184
3. SCHMACK, Ernst: Offene Curriculum-Tendenzen (dargestellt unter Auswertung einer Lehrer-und Schülerbefragung 1976), Vortrag gehalten am 8.2.77, PH Ruhr, Dortmund
4. RECH, Walter.: Die Lehrerrolle im offenen Curriculum. Eine Analyse des Humanities Curriculum Project, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Braunschweig 1975 Heft 11, S.638-639

- Aufgabe für den Lehrer, den Schülern Spielräume zu eröffnen, um Interessenvielfalt zu gewährleisten
- Das Verhalten des Lehrers muß vom Lernenden als konsistent erlebt werden (Erfahrung als „Leitbild" und „Ermutigung" zwecks „Annäherung" an neue „Erfahrungsbereiche und Rollenmuster") [1]
- Der Lehrer muß Kriterien finden, „unter denen sich Erfahrung verwandeln und einordnen läßt." [2]
- Die Rolle des Lehrers: Anreger, Verdeutlicher, „der Tatsachen und Meinungen behutsam im subjektiven Verstehenshorizont der Lernenden zu bewältigen hilft." [3]

Die im Schulstreit lange als „Kampfbegriff" benutzte Auffassung von offener Curriculumarbeit ist aber nur dann zu verwirklichen, wenn - wie BECKER et al aufzeigen - eine Reihe von Veränderungen erreicht werden, von denen die Verfasser nennen: [4]

1. „Veränderung der Organisation und der Inhalte schulischen Lernens"
2. „Veränderung der Lehrerrolle durch neue Formen der Lehrerausbildung und -fortbildung."
3. „Veränderung der Schülerrolle"
4. „Veränderung der Rolle der Schulaufsicht"
5. „Veränderung der Rolle der Wissenschaft"

Untersucht man jedoch kritisch diese Punkte, so zeigt sich z.B. bei Punkt 2, daß die Veränderung der Lehrerrolle nicht allein abhängig ist von neuen Formen der Lehrerausbildung und -fortbildung: RECH deutete an, daß gerade im offenen Curriculum der Lehrer Konsistenz (=Konsequenz) zeigen muß, da die vielfachen

---

1. RECH, W. (1975) S. 638. Interessant, daß nun im offenen Curriculum das alte Vorbild des Lehrers wieder neue Daseinsberechtigung erhält!
2. ebenda
3. ebenda 639
4. BECKER et al (1975)

Entscheidungen - hervorgerufen durch die horizontale Kontrolle, im Gegensatz zum geschlossenen Curriculum: vertikale Kontrolle - richtungsorientiert sein müssen. Selbst „Unterricht als Experiment" (BECKER) verlangt planvolles, zielorientiertes Handeln. Unterricht nur der Situation überlassen hieße totales pädagogisches Chaos. Auch die Freiräume von Schüler-Interaktionen müssen geplant werden. Diese Rolle sollte aber jeder Lehrer übernehmen. Auch vor Jahren bedeutete „Planung von Unterricht" die Bereitstellung mehrerer „Unterrichtsalternativen". Wie schwer jedoch die Entwicklung von alternativ aufgebauten Unterrichtsentwürfen ist, weiß ich aus eigener Erfahrung im Seminar bzw. als Mentor zu berichten. Eine wertvolle Hilfe bei der Entwicklung bzw. Planung einer Unterrichtsstunde (mit Lernzielalternativen, mit Methodenalternativen, Inhaltsalternativen) leistete damals schon die „Didaktische Analyse".

Bei aller natürlichen Euphorie zugunsten offener Curricula sollte man jedoch der Gefahr der „bloßen Veränderung" und des damit verbundenen dauernden Experimentierens im Unterricht begegnen, indem man bei aller berechtigten Kritik gegen geschlossene Curricula auch die Gefahren offener Curricula recht bedenkt.

1.2422 Gefahren

Obwohl in der neueren Literatur offene Curriculum-Arbeit favorisiert wird, sind auch Tendenzen erkennbar, die zur Mäßigung aufrufen. Dabei wird der Elan dieses curriculum-theoretischen Ansatzes gebremst durch Schwierigkeiten, die sich dem Forscher wie folgt stellen:

1. Offene Curricula sind immer abhängig vom jeweiligen Entwicklungsstand (= Bewußtseinsstand) aller Beteiligten (Lehrer und Schüler)
2. Private Schulunternehmen scheinen heute eher in der Lage, offene Curricula konsequenter durchführen zu können. Sie gewinnen dadurch an Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit gegenüber der staatlichen Institution „Schule", da sie autonomer werden.

BECKER et al sehen darin eine - von mir nicht geteilte - Gefahr der Reprivatisierung der Schule [1]. M.E. wäre grössere Wettbewerbsfähigkeit privater Schulen der Entwicklung curricularer Ansätze förderlich, da in solchem Falle der Schüler als Betroffener viel mehr in die Planung und Verwirklichung einbezogen würde.

3. Ich teile allerdings die Ansicht von BECKER et al, daß die offene Curriculum-Arbeit die „Gefahr der Curriculum-Handwerkelei unter Aufgabe grundlegender wissenschaftlicher Standards" [2] in sich birgt: Jeder bastelt an seinem Curriculum ohne zentrale Überprüfungs-und Rückkopplungsmöglichkeiten, die von allen Beteiligten als gemeinsamer Konsensus irgendwo vorher festgehalten worden wären.

4. Schließlich stimme ich BECKER et al zu, daß „die Gefahr der Vernachlässigung der instrumentellen Seite des schulischen Lernens (Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten) und des Lernens als Lernarbeit" gesehen werden muß.[3]

Die Liste der Schwierigkeiten läßt sich beliebig erweitern. Ich möchte hier lediglich noch die Schwierigkeiten anführen, die SCHMACK aufzeigt: [4]

5. Es gibt gewisse Anzeichen dafür, daß der für offene Curricula immense Forschungsaufwand von Lehrern in der Praxis kaum noch als relevant und einträglich genug angesehen wird.[5] Eine gewisse „Forschungsmüdigkeit", eine Theorie-Apathie, scheint sich auszubreiten.

6. Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich darin, daß Unterrichtsziele aus der Verhandlung aller (Lehrer und Schüler) über Kommunikation festgelegt werden. Hier gelten ähnliche Gesetze analog Schwierigkeit 1.

---

1. BECKER et al (1975) 234
2. ebenda 243
3. ebenda 243
4. SCHMACK, E. (1976)
5. ebenda 172

7. SCHMACK weist richtig daraufhin, daß zur „Verhandlung" unentbehrlich die Durchschaubarkeit von Sachproblemen bei den Schülern gegeben sein muß.[1] Diese Fähigkeit ist wiederum abhängig von gesamtpersönlichen Entwicklungsfaktoren und dem Reifegrad der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten.
8. OFFENE Curricula implizieren die Gefahr, systemlosen Unterrichts durch unbegrenztes Vorgehen. Damit wäre der extreme Gegenpol zu einer erstarrten, für jeden Unterricht gültigen Methode, bezogen. Beide Extreme können jedoch fruchtbaren Unterricht nur verhindern: Das eine führt in die totale Anpassung, das andere Extrem in das totale Chaos.
9. Schließlich läuft man Gefahr, durch die mögliche „Unzahl" von Zielen, Wegen und Methoden das WESENTLICHE des Unterrichts aus dem Blick zu verlieren.[2]
10. Die Überbetonung von Lernzielen birgt die Gefahr des Verlustes hermeneutischer Klärung von allgemeinen Erziehungszielen (Rationalität, Emanzipation,...), die jedoch jeder Lehrer für sich vornehmen müßte.

Noch ist die Effizienz offener Curricula nicht hinreichend erprobt, als daß generalisierbare Ergebnisse gezeitigten würden. Andererseits läßt sich unschwer eine Verschärfung der Lernsituation beobachten, die hierarchisch bedingt ist: Da die Hauptschule in ihrer Sinnexistenz bedroht ist (Gesamtschule, Kooperative Schule), strömen immer mehr Schüler zur Realschule und zum Gymnasium. Die Hochschulkapazitäten wiederum sind so begrenzt, daß der Selektionsprozeß in der Sekundarstufe II härter wird, so daß der Rückstrom zur „Restschule Hauptschule" ansteigt. Ob es in solch unsicherer Bildungssituation angebracht erscheint, weiterhin radikal offene

1. SCHMACK, E. (1976) S 172
2. ebenda S. 186

Curriculumarbeit zu leisten, mag dahingestellt sein. Ich meine, der Gefahr allgemeiner Bildungs-Ziellosigkeit (vielleicht auch: Bildungsziel-Losigkeit?) könne nur durch jene Haltung der Mäßigung - auch im didaktischen Bereich begegnet werden, indem man sich für die Entwicklung teiloffener Curricula entscheidet. Die Entscheidung bedarf einer Begründung, die im folgenden zu leisten sein wird.

1.3 Versuch einer Synthese: Teiloffenes Curriculum

Nachdem in Kapitel 1.2 die Hauptströmungen deutscher Curriculumforschung unter ausgewählten Aspekten alternativ beschrieben wurden, fiel die Entscheidung weder für die extreme Position geschlossener Curricula noch für die der offenen, sondern ich möchte als Ziel dieser gesamten Arbeit einen B e i t r a g zur Entwicklung eines lernzielorientierten t e i l o f f e n e n F a c h c u r r i c u l u m s P s y c h o l o g i e leisten. Dieser Entscheidung geht eine andere voraus: Ich entschließe mich zur Synthese beider extremen curricularen Positionen zu einem teiloffenen Curriculum, weil dieser Weg mir zur Zeit nach eingehender Berücksichtigung des Forschungs-und Entwicklungsstandes ehrlicher, praktikabler und letztenendes erfolgversprechender zu sein scheint. Im Anschluß an einen Definitionsversuch lassen sich mehrere Begründungszusammenhänge anführen:

1.31 Definition Teiloffenes Curriculum (TOC)

Ein „Teiloffenes Curriculum (TOC)" intendiert die größtmögliche Verwirklichung der durch Rahmenrichtlinien vorgegebenen Lerninhalte und Lernziele aufgrund demokratisch-handlungsorientierter Konsensbildung der Betroffenen über Lernzielalternativen, Auswahlkriterien, Lernwege und Erfolgskontrolle.

Dieser Definitionsversuch trifft mehrere notwendigerweise zu erfüllende Aussagen, die für ein teiloffenes Curriculum relevant sind:

a) Intention:

Die Aussage „intendiert die größtmögliche Verwirklichung" schränkt von vornherein ein, daß dieses Curriculum niemals Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben wird, ferner, daß es damit auch nie so petrifiziert werden kann, daß es in die Nähe eines Dogmas zu rücken wäre. In seiner Intention sind zwar Versuche enthalten, dieses Curriculum immer wieder weiter zu entwickeln im Hinblick auf eine optimale Verwirklichung, aber gerade dieses Ziel ist jederzeit anderen gesellschaftlichen Faktoren bzw. Variablen ausgesetzt. Curriculum muß in erster Linie Funktion der Betroffenen sein (Schüler, Lehrer) und wird dadurch aber Funktion der Gesell - schaft. Gleichzeitig sind hier seine Grenzen zu sehen: So wie die Gesellschaft sich entwickeln wird, wird sich auch das teiloffene Curriculum entwickeln. Ein teiloffenes Curriculum ist aber m.E. funktionsfähiger, da es von vornherein intendiert, die durch politische Willensbildung und Gesetzgebung entstandenen Richtlinien nicht völlig zu ignorieren, sondern sie mit in Entwicklung und Planung einbezieht, ohne jedoch außer acht zu lassen, daß diese Richtlinien immer kritisch zu hinterfragen sind.

b) Konsensbildung:

Die Konsensbildung der Betroffenen (= der am Lehr- und Lernprozeß beteiligten Schüler und Lehrer) soll demokratisch, d.h. kooperativ-kommunikativ und handlungsorientiert sein: Demokratisch i.S.v. kooperativ-kommunikativ insofern, als z.B. im Psychologieunterricht der Sekundarstufe II die Schüler mitbestimmen können, welche Probleme im Unterricht behandelt werden sollen. Da ein solcher Unterricht problemorientiert sein sollte, muß sich die Stoffauswahl und die Auswahl der Bildungs- bzw. Lerninhalte an den Problemen der Schüler (z.B. Angst, Abhängigkeit,...) orientieren. Hier ist allerdings Konsens notwendig: Auch der Lehrer mit seinem Erfahrungsspielraum darf nicht - wie es in manchen progres - siven Erziehungstheorien der Fall ist - darauf verzichten,

seine Ideen, Vorstellungen und Ziele ständig in den Konsensbildungsprozeß einzubringen. Seine Rolle im Psychologieunterricht wird im wesentlichen durch seine auf Sachautorität beruhende Persönlichkeitsstruktur bestimmt. Solche Sachautorität wird umso bedeutender sein, da in einem -problemorientierten Unterricht die Vielzahl der zu behandelnden Problemfelder Orientierungspunkte oder auch Pivots (=Angelpunkt) verlangt, von denen aus Lösungen gefunden werden können.

c) Alternativen:

Demokratisch-handlungsorientierte Konsensbildung kann nur dann erfolgreich im Unterricht sein, wenn man bereit ist, Lernzielalternativen, Lernweg-und Erfolgskontroll-Alternativen bereitzustellen, um die Schüler schrittweise an diese Konsensbildung heranzuführen. Der Lehrer hat zunächst ein Mehr an Aufwand,an Energie, Zeit und Arbeit; dies dürfte sich aber später gerade im Psychologieunterricht als erfolgreich erweisen: Psychologieunterricht braucht eine breite Vertrauensbasis, die jedoch nicht durch Amtsautorität , sondern nur durch recht verstandene und vollzogene Sachautorität geschaffen werden kann. Sachautorität jedoch läßt sich nur erreichen, indem man nicht dogmatisch bestimmte Lernziele verfolgt, sondern Alternativen für Entscheidungen anbietet, selbst auf die Gefahr hin, daß hin und wieder ein falscher Weg zu einem falschen Ziel im Unterricht führen kann. Der Umgang mit Lernziel -, Methoden-und Lernkontrolle-Alternativen muß erst genauso gelernt werden wie andere demokratische Verhaltensweisen im Unterricht, Psychologieunterricht sollte trotz mancher zu erwartender Rückschläge diesen Lernprozeß in sein Angebot aufnehmen - das wäre auch ein Beitrag zum Lernen des Lernens.

d) Validität:

Der Definitionsversuch „Teiloffenes Curriculum" kann nur dann Gültigkeit erlangen, wenn aufgezeigt werden kann,

daß dann nicht mehr von einem teiloffenen Curriculum die Rede sein kann, wenn eine der notwendigen Definitionsaussagen nicht erfüllt wird. Werden die Richtlinien der Schulbehörden nicht berücksichtigt, müssen völlig neue Lerninhaltsrahmen geschaffen werden (z.B. Startphasen der Gesamtschulversuche), die dann aber entsprechend offen sind. Wird auf die demokratisch-handlungsorientierte Konsensbildung im Unterricht verzichtet (sei es von seiten der Schüler oder der Lehrer), so fehlt ebenfalls ein Element teiloffener Curriculumarbeit - der Grad der Geschlossenheit würde entsprechend steigen. Das wäre ebenso der Fall, wenn keine Lernzielalternativen angeboten würden.

e) Zwischenposition

Das teiloffene Curriculum nimmt also eine Zwischenposition zwischen geschlossenem und offenem Curriculum ein. SCHMACK ordnet das „halboffene Curriculum" grundsätzlich in die Nähe des geschlossenen Curriculums.[1] Das teiloffene Curriculum jedoch ist weder immer in der Nähe des einen noch des anderen Extrems zu sehen, sondern es spiegelt grundsätzlich den Grad der Abweichung von der Richtlinienvorgabe bzw. dem geschlossenen Curriculum einerseits, und dem Konsistenzwert gegenüber dem offenen Curriculum andererseits wieder. Damit wird aber erneut auf die Intention unserer Definition verwiesen: Das teiloffene Curriculum(TOC) ist zu verstehen als praktikabilitätsorientierte Handlungsanweisung für Lehrer und Schüler im Psychologieunterricht, um ein Mehr an demokratischer Freiheit zu verwirklichen, als es ein geschlossenes Curriculum je leisten mag. Es ist ferner im Stande

- ein Mehr an Orientierungsmöglichkeit (und damit letztendes Klarheit und Transparenz) in der Überschwap-

1. SCHMACK, E. (1976) S. 184

penden Fülle offener Curriculum-Versuche zu bieten
- ein Mehr an wirklichkeitsgerechter Konsensbildung zwischen Mehrheit und Minderheit im demokratischen Prozeß in Aussicht zu stellen
- das Maß extremer Operationalisierung (und der damit verbundenen Manipulierbarkeit der Betroffenen) zu reduzieren
- die Individualität von Betroffenen im Spannungsfeld totaler Gleichschaltungsversuche (systemkonform hier, kollektivistisch dort) in einem Höchstmaß zu sichern
- ein zu erwartendes Lernchaos total offener Curriculumarbeit möglichst zu vermeiden.

1.32 Wirkungskräfte im Teiloffenen Curriculum (TOC)

Die aus der Zwischenposition des teiloffenen Curriculums zu ersehende besondere Stellung wird auch durch die Darstellung seiner Wirkungskräfte in Abbildung 9 deutlich, in der mögliche Wirkfaktoren berücksichtigt wurden. Es müßte in Zukunft jeder einzelne dieser Faktoren bezüglich seines Grades an Geschlossenheit bzw. Offenheit analysiert werden, um so zu exakteren empirisch absicherbaren Ergebnissen zu kommen. Dadurch könnte das Schaubild gewisse Verschiebungen erfahren. Solche Analyse-Versuche müßten Aufgabe einer späteren - über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehenden- Untersuchung sein. Bei der Darstellung wurde lediglich von der Erwartung ausgegangen, welche Wirkungsfaktoren sich auf den Grad der Offenheit bzw. Geschlossenheit von Curricula auswirken. Eine Taxonomie konnte dabei noch nicht berücksichtigt werden.

Angesichts dieser Darstellung scheint dem Teiloffenen Curriculum eine gewisse Instabilität inhärent zu sein. Diese Kritik kann nicht leicht verwerfen werden, da in der Tat die Wirkfaktoren in keiner Situation voll zur Geltung kommen können. Jedoch sollte man von der Möglichkeit optimaler Verwirklichung im Unterricht ausgehen: Unterricht steht doch häufig auf des Messers Schneide; er kann dann erfolgreich verlaufen,

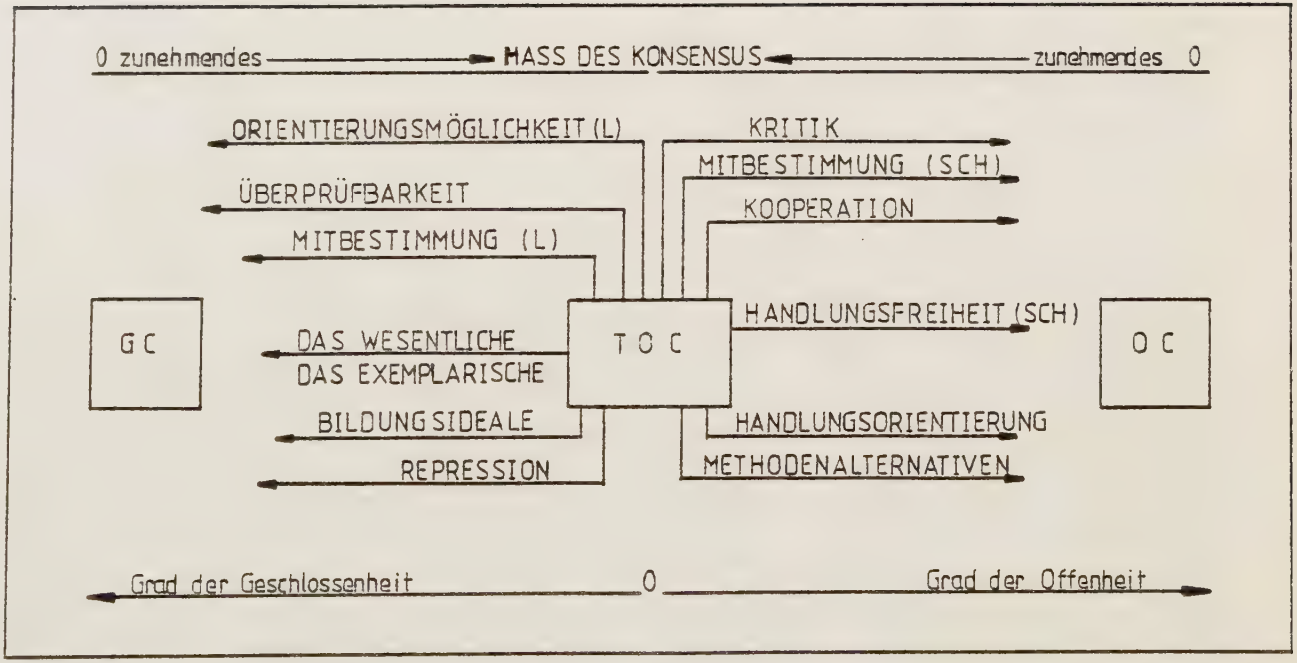


Abbildung 9: Wirkungskräfte im Teiloffenen Curriculum (TOC) (GC = Geschlossenes Curriculum, OC = Offenes Curriculum)

weil man in der Planung so viele wie mögliche Faktoren berücksichtigte und die eventuell unberücksichtigten nicht zum Vorschein kamen. Aber es kann auch alles anders laufen: Die Stunde wird ein Mißerfolg, weil man die Eigenart des Schülers oder des Lernstoffes oder der Klassensituation unbeachtet ließ; oder das Unvorhergesehene tritt im Unterricht ein und macht alle Pläne zunichte. (Unvorhergesehenes ist z.B. eine Alarmübung, die gerade in der Stunde stattfindet, die besonders geplant und durchdacht war).

So gesehen ist dieses Modell des Teiloffenen Curriculums auch realistischer und wird damit der Schulsituation gerechter. Die Position des TOC läßt sich daher - ableitbar aus Abbildung 9 - dann auch wie folgt darstellen:

Abb. 10: Die Wirkungskräfte verschieben das TOC in Richtung offenes Curriculum. Die Wirkfaktoren zur Offenheit sind stärker als die zur Geschlossenheit. (GC = geschlossenes Curriculum; TOC=Teiloffenes Curriculum; OC=Offenes Curriculum)

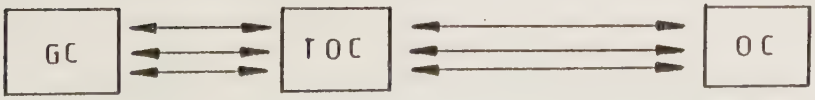


Abb. 11: Die Wirkungskräfte verschieben das TOC in Richtung des geschlossenen Curriculums

Abb. 12: Grundposition des TOC zwischen den beiden Polen Geschlossenes Curriculum und Offenes Curriculum

Die Einsicht, daß das TOC eine gewisse instabile Position zwischen den beiden Extremen bezieht, ist keine Kapitulation gegenüber diesen Positionen. Die Entscheidung für das Teiloffene Curriculum wird vor allem in dem Bewußtsein gefällt, daß die entscheidende Rolle im Teiloffenen Curriculum der Lehrer selbst trägt. Er ist letztlich der Stabilisierungsfaktor im Teiloffenen Curriculum. Über seine Aufgabe und besondere Verantwortung im Psychologieunterricht wird später noch nachzudenken sein.

2. PSYCHOLOGIEUNTERRICHT IM RAHMEN DES TEILOFFENEN CURRICULUMS

Es wurde bislang herausgearbeitet, daß Psychologieunterricht besondere curriculare Arbeit erforderlich macht. Nicht nur im historischen Ansatz dieser Arbeit, sondern auch im didaktischen sollte dies zum Ausdruck kommen: Psychologieunterricht kann nur dann sinnvoll sein, wenn ein teiloffenes Curriculum erarbeitet wird. Dabei gehe ich von dem Standpunkt aus, daß von Anfang an die Chance nicht verpaßt werden darf, die sich diesem Fach in besonderem Maße bietet, nämlich die verstärkte Beteiligung der Betroffenen (Lehrer und Schüler) an der Planung, Realisation und Revision eines teiloffenen Fachcurriculums „Psychologie."

Das Stiefkind der Reform der Sekundarstufe II kann nur mit äußerst wenigen empirischen Untersuchungen aufwarten. Zu dieser speziellen Problematik sind z.Zt. kaum oder überhaupt keine empirischen Untersuchungen bekannt.
Es könnte allenfalls die auf einer sehr geringen Population basierende Untersuchung von HUBER zu Erwartungen der Schüler bezüglich des Psychologieunterrichts herangezogen werden [1], ohne jedoch schon hinreichend verläßliche Ergebnisse zu gewinnen.

Ich werde im folgenden deshalb eine erste Untersuchung vorstellen, die ich im Hochschulbereich durchführen konnte. Anschließend soll die Rolle des Psychologie-Fachlehrers und schließlich die besondere Lernzielproblematik des Faches Psychologie dargestellt werden.

2.1 Psychologieunterricht im Urteil von Pädagogikstudenten

Bislang wurden die Einstellungen von Studenten, die sich im Laufe ihres Pädagogik-Studiums mit Psychologie auseinandersetzten, empirisch nicht untersucht. Zwar werden mehr und mehr

1. HUBER, B.: Psychologie auf der Sekundarstufe II, in: Allgemeiner Schulanzeiger, Herder-Verlag, Freiburg, 8/1974

Studenten zum Gegenstand empirischer Untersuchungen, auch liegen spezielle Untersuchungen zum Problemkreis „Einstellungsänderungen durch die Hochschule" [1] vor, jedoch wurde der sich aus unserem Thema ergebnde Fragenkomplex noch nicht empirisch überprüft. Für mich erschien daher die Frage wesentlich zu sein, wie die Pädagogik - Studenten zur Reform der gymnasialen Oberstufe stehen, insonderheit hier aber die Frage nach ihrem Verhältnis zu einem Fach, das in ihrer Schulzeit weitgehend noch kein eigenständiges „gymnasiumwertes" Fach war, mit dessen wissenschaftlichen Ergebnissen sie sich aber im Laufe ihres Studiums an der Pädagogischen Hochschule auseinandersetzen müssen. Eigene Erfahrungen aus der Studienberatung für Erstsemester haben gezeigt, daß allgemein ein großes Interesse der Psychologie entgegengebracht wird. Die Belegungsziffern für Einführungskurse (teilweise 1oo und mehr Studenten in Einführungsseminaren) an der PH Ruhr zeigen dies an. Doch hält viele Studenten - das konnte ich in Gesprächen immer wieder hören - der Umfang der wissenschaftlichen Ergebnisse psychologischer Forschung davon ab, überhaupt ein Studium zu beginnen. Da könnte dann die Frage auftauchen, ob nicht viel mehr Studenten an Psychologie interessiert wären, wenn sie in der Schule auf dieses Fach irgendwie vorbereitet worden wären. Außerdem konnte in den letzten Jahren immer wieder beobachtet werden, daß viele Studenten nach der neuen Studienordnung Psychologie erst gar nicht belegten, obwohl sie doch einen pädagogischen Beruf ergreifen wollten und dabei auf psychologische Kenntnisse angewiesen waren! Neueste Informationen aus dem Sommersemester'77 und Wintersemester '77/78 lassen jedoch wieder einen anderen Trend erkennen: Es erfolgt eine Hinwendung zur Psychologie (besonders: Studierende der Sonderpädagogik). Der daraus resultierende gesamte Fragenkreis müßte mittels spezieller em-

1. CLOETTA, Bernhard: Einstellungsänderung durch die Hochschule, Stuttgart 1975 (1)
BAUER/SCHAUMANN/SEIFERT: Gesamthochschule - auch ein psychologisches Problem? in: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1976, Nr. 3, S. 427 ff

pirischer Untersuchungen eingehend erforscht werden. Um einer solchen in Zukunft zu erwartenden Untersuchung einige Impulse zu geben, habe ich selbst eine Befragung von 189 Studenten (innen) der PH Ruhr durchgeführt, um erste Anhaltspunkte zu gewinnen. Ich gehe mit der Kritik dahingehend einig, daß Generalisierungen aufgrund dieser Untersuchung nicht möglich sind. Doch lassen sich aus der teilweise offenen Beantwortung der vier Fragen zahlreiche Rückschlüsse gewinnen, die wohl die Möglichkeit eines ersten, vorsichtigen Deutungszusammenhangs öffnen.

2.11 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe von 189 Studenten wurde in den Psychologie - Seminaren zur Einführung in die Psychologie im Sommersemester 1976 und Wintersemester 1976/77 gewonnen. [1] Sie entspricht weitgehend den Zufallskriterien insofern,als die Studenten vor Besuch der jeweiligen Seminare über meine Absichten nicht informiert waren und auch nur in der ersten Sitzung bzw. der letzten Sitzung des laufenden Seminars (vgl. Termine) mit dem Fragebogen konfrontiert wurden. Da zwischen den beiden Seminarleitern (DORNDORF, KITTLER) enge kollegiale Zusammenarbeit gewährleistet war, empfahlen sich diese Veranstaltungen. Genauso gut hätten auch andere Kollegen des Faches zu dieser Aufgabe bzw. ihrer Durchführung sich bereit erklärt. Das schien mir jedoch nicht erforderlich zu sein, da es sich zunächst um einen informellen Fragebogen handeln sollte, der die im Rahmen dieser Arbeit erforderlichen Erstinformationen liefern sollte.

1. Aus folgenden Veranstaltungen der PH Ruhr Dortmund wurde die Stichprobe gewonnen:
   - Prof.Dr.M. DORNDORF: Entwicklungstests nach H. Hetzer 15.7.76, N=21
   - U.KITTLER, Wiss.Ass. (m.d.V.b.): Pädagogische Psychologie II (Entwicklungspsychologie), 13.7.76, N=63
   - DORNDORF: Wichtige Fragen der Neurosenlehre im Rahmen der Pädagogik, 21.7.76, N=68
   - KITTLER: Pädagogische Psychologie II (Entwicklungspsychologie), 25.1o.76, N=4o

Die Population von 189 Studenten erfüllt ebenfalls die bedeutsamsten Auswahlkriterien, die LIENERT nennt [1]:

1. der Beruf (hier: angestrebter Beruf bzw. Abschluß des Studiums)
2. das Alter
3. das Geschlecht

---

4. die Einkommensklasse
5. die Wohngegend

Die letzten beiden Kriterien wurden hier nicht berücksichtigt, stattdessen legte ich andere - für Studenten-Auswahl-Kriterien nicht unerhebliche - zugrunde:

a. das Wahlfach
b. das Semester (bisher geleistete Studiensemester),

---

so daß folgende Auswahlkriterien zur Verfügung standen:
1. Berufsziel, 2. Alter, 3. Geschlecht, 4. Wahlfach,
5. Zahl der Studiensemester.
Besonders die Kriterien 4 und 5 schienen mir wichtig im Hinblick auf meine Fragestellung, da die Einstellung zum Psychologieunterricht auch von den jeweiligen Neigungen abhängig sein kann. Interessant wäre hier sicherlich, wie z.B. Studenten der Heilpädagogik oder des Wahlfaches Mathematik, Deutsch, Geschichte oder Englisch zu diesem neuen Unterrichtsfach stünden!

Die Zahl der Studiensemester ist nicht unerheblich, da zu erwarten ist, daß Pädagogik-Studenten mit dem Fach Psychologie und mehreren Studiensemestern anders urteilen werden als junge Studenten des 1. und 2. Semesters, die sich noch in der Orientierungsphase ihres Studiums befinden. Zur Auswahl der Stichprobe hätten uns sämtliche im Sommersemester 76 und Wintersemester 76/77 eingeschriebene Pädagogik-Studenten zur Verfügung stehen können. Ich beschränkte mich aber aus zeitlichen,

---

1. LIENERT, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse, Weinheim, 1969(3) S. 316-317

ökonomischen und inhaltlichen Gründen auf die bereits genannte Stichprobe, da intentionale Gründe (Eingrenzung des Themas; didaktischer Aspekt wird hier stärker gesehen, da es nicht mein Ziel war, eine rein empirische Arbeit vorzulegen) für diese Einschränkung sprechen. Spätere umfangreiche statistisch und empirisch abgesicherte Untersuchungen können dies Problemfeld tiefgehender erforschen!

Berücksichtigt man in dieser sekundären Quotenstichprobe [1] oben genannte Auswahlkriterien, so lassen sich folgende Tabellen zur Darstellung des Gesamtbildes der Stichprobe erstellen:

G	A	N	m	w	Semester 1	2	3	4	5	6	Σ
1	18	2	–	2	2						2
	19	13	2	11	5	7	1				13
2	20	44	12	32	4	18	8	13	1		44
3	21	42	16	26	5	9	8	15	1	4	42
4	22	21	9	12	1	7	2	3	2	6	21
	23	16	8	8	4	5	1	1	–	5	16
5	24	14	9	5	3	2	1	4	–	4	14
	25	5	2	3	1	–	4	–	–	–	5
6	26	4	2	2	–	–	2	1	1	–	4
	27	3	1	2	–	1	2	–	–	–	3
	28	2	1	1	1	1	–	–	–	–	2
	29	2	2	–	–	–	2	–	–	–	2
	30	4	1	3	1	1	–	1	–	1	4
7	31	2	–	2	1	–	1	–	–	–	2
	32	5	3	2	–	–	–	2	2	1	5
	33	1	–	1	–	–	1	–	–	–	1
	34	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	35	2	2	–	–	–	–	1	1	–	2
	36	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	37	2	–	2	–	1	–	–	1	–	2
	38	2	1	1	–	2	–	–	–	–	2
	39	1	1	–	–	–	1	–	–	–	1
	40	1	–	1	–	–	–	1	–	–	1
	41	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	42	1	–	1	–	–	–	–	–	1	1
		189	72	117	28	54	34	42	9	22	189

Tabelle 1: Darstellung der Gesamtstichprobe (G = Gruppe, A = Alter)

1. nach LIENERT (1969), S. 317

	Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3		Gruppe 4		Gruppe 5		Gruppe 6		Gruppe 7			
S	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	7	3,7	4	2,1	5	2,7	5	2,7	4	2,1	2	1,0	1	0,5	28	14,8
2	7	3,7	18	9,5	9	4,7	12	6,4	2	1,0	3	1,6	3	1,6	54	28,6
3	1	0,5	8	4,2	8	4,2	3	1,6	5	2,7	6	3,2	3	1,6	34	17,9
4			13	6,8	15	7,9	4	2,1	4	2,1	2	1,0	4	2,1	42	22,2
5			1	0,5	1	0,5	2	1,0	–	–	1	0,5	4	2,1	9	4,8
6					4	2,1	11	5,8	4	2,1	1	0,5	2	1,0	22	11,6
	15		44		42		37		19		15		17		189	99,9

Tabelle 2: Gruppeneinteilung der Gesamtstichprobe nach Semestern (= S 1 - 6, bei 7 Altersgruppen)

Z	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5	Gruppe 6	Gruppe 7		ZIEL
	N_1	N_2	N_3	N_4	N_5	N_6	N_7	N	
02	3	11	4	10	6	4	4	42	LGII
04	2	–	5	4	–	–	–	11	LPrim
05	2	2	3	4	1	–	1	13	LSII
06	5	16	18	11	10	3	–	63	LSon
07	3	13	9	7	1	6	2	41	LSI
08	–	1	1	3	1	2	5	13	Dipl.
	15	43	40	39	19	15	12	183	

Tabelle 3: Gruppeneinteilung der Gesamtstichprobe nach häufigsten Berufszielen (LGII=Lehramt Grund- und Hauptschule, LPrim =Lehramt Primarstufe, LSII=Lehramt Sekundarstufe II, LSon=Lehramt Sonderschule, LS I=Lehramt Sekundarstufe I, Dipl.=Diplompädagoge)

	Gruppe1	Gruppe2	Gruppe3	Gruppe4	Gruppe5	Gruppe6	Gruppe7	Schlüssel (Wahlfächer)	N
S	N_1	N_2	N_3	N_4	N_5	N_6	N_7		1-7
05	–	4	2	1	1	1	3	Psychologie	12
08 09	3	4	–	7	1	2	–	ev./kath. Theologie	17
10	1	1	1	2	–	–	–	Geographie	5
11	–	2	1	3	–	1	1	Geschichte / Politik	8
15	1	5	3	–	1	1	–	Biologie	11
17	2	8	8	6	–	4	1	Mathematik	29
19	3	4	7	3	3	4	–	Deutsch	24
22	2	2	4	4	6	1	1	Kunst	20
23	–	2	1	2	1	–	–	Musik	6
24	–	5	6	3	2	2	–	Sport	18
	12	37	33	31	15	16	6	zusammen	150

Tabelle 4: Gruppeneinteilung der Gesamtstichprobe nach häufigsten Wahlfächern

2.12 Beschreibung des angewendeten Fragebogens

Der Fragebogen, der nach allgemeinen Kriterien von LIENERT [1] erstellt und den Studenten der angegebenen Seminare zum Ausfüllen vorgelegt wurde, bestand aus vier Fragen bzw. Aufgaben, die unterschiedliche Beantwortungstypen verlangten. Da es sich - wie bereits gesagt - um ein relativ unerforschtes Problemfeld handelt, mußte aus zeitlichen Gründen zunächst auf die Entwicklung einer Einstellungsskala verzichtet werden. Aber auch ein anderer Grund sprach für diesen Verzicht: Einstellungsskalen engen von vornherein aus notwendigen Gründen die Ergebnisvielfalt ein; sie kanalisieren gewissermaßen die Einstellungen, wodurch manchmal wesentliche andere Aspekte nicht erforscht werden. Mir kam es vor allem darauf an, sachliche Stellungnahmen, die begründet werden konnten, zu unserem Fragenkreis zu erhalten; dabei mußten die Probanden so frei wie möglich urteilen können: Sie sollten anonym, frei und unverbindlich ihre ersten Eindrücke, Gefühle und Meinungen zu dem neuerstandenen Problem des Psychologieunterrichts zum Ausdruck bringen. Darin lag auch eine größere Chance, objektivere Ergebnisse zu erhalten. Außerdem konnte aus diesen „Kurzaufsatzantworten" wiederum auf Lernziele geschlossen werden, da in jedem Urteil, in jeder Aussage zu diesem Problem Erwartungen an das Fach Psychologie mitschwingen. So durfte dieser Fragebogen in zweierlei Hinsicht vorteilhaft und meinem Vorhaben dienlich sein:

1. Er lieferte erste Informationen bzw. Stellungnahmen der Betroffenen zu einem ganz speziellen Aspekt der Oberstufenreform
2. Er lieferte Material zu einer notwendigen Lernzielsammlung für einen problemorientierten Psychologieunterricht und ist dadurch als Teilaspekt einer curricularen Arbeit in dem neuen Oberstufenfach des Gymnasiums zu verstehen.

1. LIENERT, (1969), S. 25-37

Die Art der Aufgabenbeantwortung ist in allen vier Fällen als gebunden zu betrachten, die jedoch jeweils mit einer freien Begründung versehen werden konnte. Aufgabe 1,2 und 4 sind im Sinne LIENERTs Richtig-Falsch-Antworten (RF-Typ), wobei „richtig" mit „ja" und „falsch" mit „nein" gekennzeichnet werden. Zur besseren inhaltlichen Auswertung kommt die schriftliche Begründung der Entscheidung hinzu. Lediglich die dritte Aufgabe hatte mehrere Wahlmöglichkeiten (MW-Aufgabe), die eine Graduierung von 5 Skalenpunkten aufwies, nämlich

viel besser(5), besser (4), unentschieden (3),
schlechter (2), viel schlechter (1)

Aber auch diese Frage (3) sollte mit einer entsprechenden Begründung versehen werden.
Zu den einzelnen Aufgaben:

1. Aufgabe/Frage:

„Halten Sie es für richtig, daß mit der Reform der Sekundarstufe II Psychologie Unterrichtsfach am Gymnasium wurde?"

O Ja O Nein Begründung:

Der Proband muß sich für oder gegen diese Maßnahme entscheiden und seine Entscheidung begründen. Diese Frage ist insofern interessant, als hier Meinungen zur unmittelbaren Situation des neuen Unterrichtsfaches Psychologie abgelesen werden können. Gleichzeitig bietet sich die Möglichkeit, Hinweise auf entsprechende Einstellungen der Studenten zu erhalten, inwieweit dieses Problem (Psychologieunterricht in Sekundarstufe II) schon bewußt worden ist - vor allem bei Studenten, die das Fach Psychologie im Rahmen ihres Pädagogik-Studiums belegen. Diese Frage kann meiner Meinung nach auch deshalb gestellt werden, weil alle Studenten der Pädagogik in den meisten Fächern ihres Studiums mehr oder weniger gut in der Schulzeit auf ihr Studium vorbereitet werden (etwa in Mathematik, Deutsch u.ä., seit geraumer Zeit auch in Pädagogik und Soziologie), in Psychologie jedoch diese propädeutische Ausbildung nicht erfahren. Hier wird bei der Auswertung besonders darauf

zu achten sein, wie unterschiedlich etwa Erst-Semester und ältere Studenten urteilen werden. Die offene Begründung ermöglicht die Erfassung individueller Aspekte (Gründe), die dem jeweiligen Urteil zugrundelagen. Der vorgesehene knappe Raum schränkt im Sinne der Kurzaufsatz-Antwort (LIENERT) von vornherein ein, so daß der Proband die aus seiner Sicht wichtigsten Aspekte aufzählen muß.

Hier werden Antworten erwartet, die etwas über Sinn und Ziele, Aufgabe und Notwendigkeit des Psychologieunterrichts aus der Sicht ehemaliger Schüler aussagen. Hinzu kommt die besondere Situation des relativ freien Studiums, in dem man auf sich selbst angewiesen ist und mehr oder weniger seinen eigenen Studiengang nach Inhalt, Umfang und Ziel aufzubauen hat. Diese Situation zwingt oft zur Rückschau auf die eigene Schullaufbahn und damit zur Besinnung. Diese Faktoren sollen bei Aufgabe 1 und den folgenden erfaßt werden.

2. Aufgabe/Frage:

„Sollte Psychologieunterricht obligatorisches Unterrichtsfach in der Oberstufe des Gymnasiums sein?

In Schweden wurde Psychologie durch die Schulreform in bestimmten Gymnasialzweigen obligatorisches Unterrichtsfach, d.h. Pflichtfach für die Schüler, an dem jeder teilnehmen muß. Angesichts der Wichtigkeit der Psychologie als Wissenschaft für unsere Gesellschaft ist m.E. die Frage sehr wichtig: Kann man Schüler per Gesetz zur Teilnahme an einem solchen Unterricht verpflichten, so wie etwa Deutsch, Mathematik oder andere Kernfächer ihre zentrale legalisierte Bedeutung haben? Läge nicht in einer solchen Situation des Obligatorischen der Kernpunkt für einen späteren eventuellen Untergang dieses Faches? Andererseits müßte man sich fragen, ob nicht dieses Fach für jeden Schüler, der einen höheren Bildungsabschluß anstrebt, verpflichtend sein müßte? Muß ein solcher Schüler nicht sich selbst besser kennenlernen, muß er nicht andere besser verstehen lernen, muß er nicht selber besser kommunizieren, sozialintegrativ agieren und Konflikte, Ängste sinn-

voller lösen bzw. erklären können? Wenn dies wichtige Faktoren zu einer Persönlichkeitsentfaltung sind, muß er dann nicht Psychologieunterricht gehabt haben? Weitere Fragen bieten sich an, auf die bei der Auswertung im näheren eingegangen werden kann.

3. Aufgabe/Frage:

„Sie haben nun ein oder mehrere Semester an der PH absolviert. Wäre es für Sie besser/schlechter gewesen, wenn Sie schon in der Schulzeit auf ein Psychologie-Studium vorbereitet worden wären?"

O	O	O	O	O
viel besser	besser	unentschieden	schlechter	viel schlechter
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Hiermit wird besonders die Situation der jungen Studenten angesprochen. Sie haben teilweise ihre Orientierungsphase hinter sich gebracht, andere stecken gerade mitten drin. Insofern kann die Entscheidung für eine Antwortkategorie zusammen mit der Begründung wesentliche Aufschlüsse bieten hinsichtlich

- der augenblicklichen Studiensituation (Orientierungsfähigkeit)
- der erlebten Studienfrustrationen
- der enttäuschten Erwartungen gegenüber Psychologie
- dem Fortschritt des eigenen Studiums
- der Ernüchterung nach der anfänglichen Studieneuphorie
- des Wunsches nach Orientierungsmaßstäben (Was soll in der Psychologie belegt werden, was ist wichtig, was ist unwichtig?)
- der erwarteten oder nicht erwarteten Lösungsmöglichkeiten eigener Konflikte.

Die Einteilung in eine Antwortskala mit 5 Kategorien macht eine graduelle Unterscheidung im Zusammenhang mit der schriftlichen Begründung möglich. Daraus lassen sich dann auch eventuell verpaßte Chancen der Bildungsreformer ablesen, da Psychologieunterricht erst heute gymnasialfähig wird. Vor allem aber zählt hier die Artikulation des Gefühls der Probanden, inwie-

weit Psychologieunterricht zum erfolgreichen Gelingen eines späteren Pädagogikstudiums beitragen könnte.

4. Aufgabe/Frage:

Die vierte Frage hat rein informativen Charakter:

„Haben Sie vor Ihrem Studium schon Psychologieunterricht gehabt?"

O Nein O Ja (Wenn ja, bitte Angaben hinsichtlich Ort, Zeit, Klasse, Inhalte und Dauer)

Die Beantwortung dieser Frage kann nur von einigen wenigen positiv vorgenommen werden, da nach dem jetzigen Stande der Entwicklung auch nur sehr wenige Schulen Psychologieunterricht in irgendeiner Form angeboten haben. Daher kann nur auf die reine Information zwecks späterer Verwendung, gegebenenfalls zur Kontaktaufnahme, Gewicht gelegt werden. Unwichtig ist die Frage jedoch auch nicht hinsichtlich des Gesamtbildes des einzelnen Urteils. Insofern sind die völlig unbelasteten Stellungsnahmen erwünschter, andererseits können „vorbelastete" Studenten das Gesamtbild entsprechend modifizieren bzw. Aspekte aufzeigen, die ihrem „Umgang" mit der Psychologie am Gymnasium entspringen.

Den vier Aufgaben wurde ein soziometrischer Teil vorausgeschickt, der zur Gruppeneinteilung herangezogen wurde. Nach wenigen in das Problem einleitenden Sätzen wurden folgende Angaben erbeten:

1. Geschlecht
2. Alter
3. Wahlfach
4. Berufsziel
5. Semesterzahl

Diese Angaben genügen m.E. vorerst zur Klassifizierung bzw. Gruppierung der Ergebnisse.

2.13 Untersuchungsergebnisse

Im folgenden Kapitel sollen die wichtigsten Ergebnisse tabellarisch erfaßt und vorgestellt werden. Dabei muß auch wieder selektiert werden, da nicht alle Ergebnisse an dieser Stelle berücksichtigt werden können. Da es sich um einen informellen Test handelte, müßten in Zukunft noch weitere Tests durchgeführt werden, um zu hinreichend verläßlichen Ergebnissen zu kommen. Das könnte auf der Basis der hier gewonnenen Items durch entsprechende Einstellungsskalen erfolgen und dürfte ein ergiebiges Feld für Diplomarbeiten sein. Es sei auch angemerkt, daß wegen der eindeutigen numerischen Ergebnisse auf großangelegte Berechnungstechniken (CHI-Quadrat-Test, Z-Test, t-Test..) verzichtet werden konnte, u.a. auch deshalb, da es hier zunächst um allererste Informationen ging, die in Zukunft natürlich empirisch überprüft werden müßten.

Bevor jedoch die Ergebnisse im einzelnen vorgestellt werden, werfen wir zunächst einen Blick auf die Gesamtstichprobe:

G	A(J)	Az %	% m	% w	S e m e s t e r 1	2	3	4	5	6	Summe
=	=	191	73	118	28	54	34	42	9	22	191+
1	18-19	15 7,85	1,06	6,88	7	7	1	-	-	-	
					3,70	3,70	0,53				7,85
2	20	44 23,04	6,35	16,93	4	18	8	13	1	-	
					2,12	9,52	4,23	6,88	0,53		23,04
3	21	42 22,00	8,47	13,76	5	9	8	15	1	4	
					2,65	4,76	4,23	7,94	0,53	2,12	22,00
4	22-23	38 19,89	8,99	10,58	5	2	3	4	2	11	
					2,65	6,35	1,59	2,12	1,06	5,82	19,89
5	24-25	19 9,95	5,82	4,23	4	2	5	4	-	4	
					2,12	1,06	2,65	2,12	-	2,12	9,95
6	26-30	16 8,38	3,70	4,23	2	3	6	2	1	1	
					1,06	1,59	3,17	1,06	0,53	0,53	8,38
7	31-42	17 8,90	3,70	5,29	1	3	3	4	4	2	
					0,53	1,59	1,59	2,12	2,12	1,06	8,90

Tabelle 5: Darstellung der Gesamtstichprobe (G= Altersgruppe; A=Alter; Az=Anzahl; m=männlich; w=weiblich; += 2 Probanden waren 8.+9.Semester, so daß N=193

2.131 Frage 1

Die erste Frage lautete:
„Halten Sie es für richtig, daß mit der Reform der Sekundarstufe II Psychologie Unterrichtsfach am Gymnasium wurde?"
Bei dieser Frage liegt ein eindeutiges Votum fast aller Studenten für eine positive Antwort vor, wie die folgende Tabelle zeigt:

N	JA	%	NEIN	%
191	182	95,29	9	4,71

Tabelle 6: Gesamtstatistik zu Frage 1

95 % aller Befragten bejahen die erste Frage, dagegen fallen die negativen Antworten (4,71 %) nicht ins Gewicht. Das eindeutige Votum war in dieser Höhe nicht erwartet. Interessant dürften deshalb die Begründungen sein, die von den Studenten angeführt werden. Zu dieser Frage wurden von den 182 positiv eingestellten Studenten insgesamt 359 Nennungen abgegeben, die in der folgenden Tabelle (8) klassifiziert wurden:

PROBLEMBEREICH/BEGRÜNDUNGSINHALTE		N=359	%
1. Selbsterkenntnis		194	54,03
-Individuum	61		
-Umwelt	67		
-Allgemeines	66		
2. Studium		36	10,03
3. Erweiterung des Fächer-Kanons i.S.e. Allgemeinbildung		35	9,75
4. Grundlagen, Kenntnisse		31	8,64
5. Beruf, Berufsvorbereitung		19	5,29
6. Interessenlage von Jugendlichen		15	4,18
7. Schüler-Lehrer-Interaktion		12	3,34
8. Sonstige		9	2,51
9. Keine Begründung		8	2,23
		359	100,00

Tabelle 7: Begründungen für das Fach Psychologie von N = 182 Studenten

Ganz offensichtlich sehen die meisten Studenten den Hauptgrund für die Einführung des Psychologieunterrichts in der Tatsache, daß in diesem Fach Probleme der „Selbsterkenntnis" am ehesten behandelt werden können. Daraus wird zu Recht die Notwendigkeit des Faches abgeleitet: 54,03 % aller Begründungen für dieses Fach entfallen auf diesen Fragenkreis, indem Aussagen auf das Individuum und seine Entwicklung, auf die Umwelt und auf allgemeine Alltagssituationen bezogen werden. Einige Items mögen dies verdeutlichen: „Psychologieunterricht hinterfragt den innermenschlichen und zwischenmenschlichen Bereich ..." und: „Der Schüler fragt nach Zweck, Ursache und unbewußten Antrieben; der Schüler lernt, Mitschüler, Lehrer und Eltern besser einzuordnen und Handlungsabläufe besser zu verstehen ..."! Ein einundzwanzigJähriger Student (Wahlfach: Musik, Ziel: Sonderschullehrer) des 1. Semesters schreibt: „Kenntnisse in Psychologie bringen, falls sie praxisorientiert unterrichtet wurden, eine ‚Lebenshilfe' in vielen Bereichen. Sie tragen nur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung der jungen Menschen bei (Reflexion, besseres Menschenverständnis, Selbstverständnis)." Dieses Votum mag stellvertretend für alle anderen Stellungnahmen stehen: Hauptziel des problemorientierten Psychologieunterrichts sollte die Hilfe zur Lösung eigener, persönlicher und zwischenmenschlicher Probleme sein, im wahrsten Sinn des Wortes: Lebenshilfe.

Weitere wichtige Argumente beziehen sich auf Fragen zum Start in das Studium und seinen Verlauf (10,03 %). Ebenso wichtig erscheint die Tatsache, daß Psychologieunterricht als notwendige und gute Erweiterung des Fächerkanons im Sinne einer breiten Allgemeinbildung Existenzberechtigung hat (9,75 %). An vierter Stelle stehen Argumente, die sich auf die notwendige Vermittlung von Grundlagen und Kenntnissen zur Schaffung eines Überblicks („Durchblick") beziehen. Erstaunlich zunächst die geringen Nennungen bezüglich der Lehrer-Schüler-Interaktionen (12 /3,34 %)! Allerdings könnte diese Meinung - wenn nicht eben explizit - so doch implizit in den Kategorien

1 und 4 enthalten sein bzw. mitschwingen.

Zu erkennen ist ein hoher Bewußtheitsgrad der Problematik, erkennbar auch die klare und eindeutige Stellungsnahme bzw. Erwartungshaltung der Studenten, die meine These eines problemorientierten Psychologieunterrichts untermauern: Psychologieunterricht muß in erster Linie persönliche und zwischenmenschliche Probleme sowie Aspekte der menschlichen Entwicklung, verbunden mit einem Höchstmaß an Information, behandeln, d.h. er muß Lebenshilfe bieten können.
Angesichts des klaren und eindeutigen Votums für das Fach Psychologie sollte der geringe Anteil an ablehnenden Stimmen (4,71 %) jedoch nicht außer acht gelassen werden, da auch hier vielleicht die eine oder andere realistische Ansicht zum Ausdruck kommt, die bei einer gründlichen Bearbeitung des Themas bedacht werden sollte. Da nur 9 Studenten verneinten (mit insgesamt 13 Begründungen), möchte ich die Argumente hier aufführen, damit man sich ein eigenes Bild machen kann:

	N = 13
1. Überbürdung (genug Fächer vorhanden)	5
2. Lehrermangel	3
3. Zeit-Nutzen-Effekt	3
4. „Privatvergnügen"	1
5. Kombination mit anderen Fächern	1

Tabelle 8: Verteilung der ablehnenden Voten zum Psychologieunterricht.

2.132 Frage 2

Die zweite Frage lautete:
„Sollte Psychologieunterricht obligatorisches Unterrichtsfach in der Oberstufe des Gymnasiums sein?"

Während die erste Frage als „Grundsatzfrage" einen überraschend positiven Effekt erzielte, wird hier nun nach dem Psychologieunterricht als Pflichtfach -d.h. für alle Schüler verbindlich - gefragt. Diese Frage wurde folgendermaßen beantwortet,

wobei zum Vergleich sowohl die Verteilung innerhalb der Geschlechter (Basis M/F) als auch innerhalb der Gesamtstichprobe (Basis 188) berücksichtigt wurden:

	J A				N E I N			
	Basis M/F		Basis 188		Basis M/F		Basis 188	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Männer:	41	56,2	41	21,89	32	43,8	32	17,o2
Frauen:	48	41,8	48	25,53	67	58,2	67	35,64
	89	-	89	47,42	99	-	99	52,66

Tabelle 9: Beurteilung „Psychologie als Pflichtfach" (N=188 Studenten, 3 unentschiedene nicht berücksichtigt)

Mindestens jeder zweite der befragten Männer ist für ein obligatorisches Fach Psychologie (Pflichtfach), während fast 6o % der Frauen dagegen sind. Auf die Gesamtstichprobe bezogen sind 47,4 % der befragten Studenten für die Einführung eines Pflichtfaches, während 52,6 % dagegen sind.

Als Argumente werden aufgezählt:

JA, N= 89 Studenten (47,4 %)	n	%
1. Selbsterkenntnis, Lebenshilfe	43	43,43
2. Vorbereitung d. Studiums	15	15,15
3. Fach- und Allgemeinbildung	17	17,17
4. Vermittlung: Grundkenntnis	13	13,13
5. Sonstige	11	11,11
	99	99,99

Tabelle 1o: Positive Begründungen für ein „obligatorisches Fach Psychologie" (N=89 Studenten und n=99 Nennungen)

NEIN, N= 98 Studenten (52,6 %)	n	%
1. Nur als Wahlfach	38	38
2. Kein Zwang (Mußbestimmung)	14	14
3. Überbürdung	14	14
4. Desinteresse, keine Reife	12	12
5. Kognitive Lernziel Vorrang	7	7
6. Sekundäre Motivation (Noten)	4	4
7. Kombination (Phil.Soz., Päd.)	4	4
8. Sonstige	7	7
	100	100

Tabelle 11: Negative Begründungen gegen ein „obligatorisches Fach Psychologie (N= 98 Studenten und n = 1oo Nennungen)

Es ist offensichtlich, daß die Befürworter eines Pflichtfaches als Hauptargument „Selbsterkenntnis und Lebenshilfe" anführen. Dies müßte ihrer Meinung nach jedem Schüler geboten werden. Es ist auch anzunehmen, daß diese Tendenz durch Frage 3 noch verstärkt wird.

Konsens mit den Gegnern eines obligatorischen Faches wäre wohl dann zu gewinnen, wenn Psychologie als Wahlfach angeboten würde. Die schulorganisatorischen Schwierigkeiten oder bildungspolitischen Probleme fallen bei den Gegnern nicht so schwer ins Gewicht (vgl. Tabelle 11). Allerdings tauchen auch hier -wie schon so oft in der Geschichte dieses Faches - Argumente der Überbürdungsstrategen auf. Sollte jedoch die von fast allen Studenten bejahte Notwendigkeit eines Faches an einer „Überbürdungskampagne" scheitern? Die eindeutigen Voten für das Fach Psychologie müßten eigentlich eine genügend starke Barriere dagegen sein.

2.133 Frage 3

Frage 3 lautete:
„Sie haben nun ein oder mehrere Semester an der PH absolviert. Wäre es für Sie besser/schlechter gewesen, wenn Sie schon in der Schulzeit auf ein Psychologiestudium vorbereitet worden wären?"

Zu dieser Frage konnte aus fünf verschiedenen Antworten eine ausgewählt und mit einer Begründung versehen werden. Bei der Auswertung dieser Frage interessierte besonders, wie die gesamte Stichprobe urteilen würde, ferner ob ein Unterschied bezüglich der Geschlechter festzustellen wäre und schließlich eventuelle Varianzen zwischen den einzelnen Semesterjahrgängen.

Die zahlenmäßigen Ergebnisse werden in den folgenden Tabellen vorgestellt. Zur anschließenden Interpretation werden die schriftlichen Begründungen herangezogen:

	n	%
(5) viel besser	40	2o,7
(4) besser	105	54,4
(3) unentschieden	40	2o,7
(-) ohne Meinung	8	4,2
	193	100,00

Tabelle 12: Urteile der Gesamtstichprobe (Die Kategorien 2=schlechter und 1=viel schlechter wurden nicht gewählt)

Man erkennt, daß 75 % der befragten Studenten und Studentinnen es besser oder viel besser finden, wenn sie vor dem Studium an der PH schon Psychologieunterricht gehabt hätten. Jeder fünfte Student hielt es für viel besser, dabei wurden folgende Argumente angeführt:

BEGRÜNDUNGSKATEGORIEN (n = 61)	n	%
1. Vermittlung von Grundwissen	20	32,79
- für späteres Studium, Starthilfe, Orientierung, Überblick, Wissensvorsprung		
2. Erleichterung (Vorteile) während des Studiums	14	22,95
- Auswahl von Stoffen, -Angeboten, schulpr. Übungen, andere Fächer, Lernprozesse, Effektivität		
3. Spezialisierung leichter	10	16,38
- intensivere Beschäftigung, Vertiefung		
4. Selbsterkenntnis	8	13,12
- psych. Probleme, Berufswahl, Schüler ohne Studium, Verhaltensmodifikation, Lebenshilfe		
5. Verständnisfragen	7	11,48
- Fachliteratur, Zeitgewinn, Begriffe		
6. Leichteres Arbeiten	2	3,28
- wissenschaftliches Arbeiten		
	61	100,00

Tabelle 13: Argumente für die Entscheidung „viel besser" bei N=40 Studenten

Man sieht, daß der Großteil der Studenten sich eine Erleichterung für das Studium versprochen hätte (Starthilfe, erste Orientierung, Auswahl des Stoffangebotes, Spezialisierung). 72,12 % der gesamten Nennungen entfielen auf die Kategorien 1-3. Immerhin werden an vierter Stelle auch Gründe der Selbsterkenntnis genannt (13,12 % bei n=8). Psychologische Probleme, Hilfe bei der Berufswahl, Verhaltensmodifikation und Entscheidungs-und Lebenshilfe werden dazu angeführt. 8 Studenten nannten u.a. diese Gründe.Hier ist allerdings im Vergleich zur Gesamtpopulation eine deutliche Akzentverschiebung zu verzeichnen: Während bei der Frage nach dem obligatorischen Fach die

Argumente der Lebenshilfe und Selbsterkenntnis eindeutig an erster Stelle stehen (Tabelle 10: 43,43 % der Gründe beziehen sich darauf), werden in der Antwortkategorie „viel besser" (Tabelle 13) bei Frage 3 „Vermittlung von Grundwissen" genannt. Weniger fielen Argumente der Verständnisfragen ins Gewicht (Kategorie 5). Allerdings kann hier noch nicht endgültig geklärt werden, in welchem Maße diese Gründe auch in den Kategorien 1-3 eine Rolle spielen können.
Sehr groß ist der Anteil derjenigen Studenten, die Frage 3 mit „besser" beantworteten: N = 105, das sind 54,4 % der Gesamtstichprobe. Die Verteilung der Argumente ergibt folgendes Bild:

BEGRÜNDUNGSKATEGORIE	n	%
1. Grundkenntnisse	44	33,08
2. Spezialisierung	20	15,04
3. Verständnisfragen	19	14,29
4. Erleichterung während Studium	19	14,29
5. Selbsterkenntnis, Lebenshilfe	17	12,78
6. Keine Begründung	10	7,52
7. Sonstige	4	3,00
	133	100,00

Tabelle 14: Argumente für die Entscheidung „besser" bei N = 105 Studenten (Nennungen: n=133)

Auch in dieser Gruppe rangieren die Grundkenntnisse weit an erster Stelle. Jedes dritte Argument bezieht sich also darauf, daß Psychologieunterricht vor dem Studium, also in der Schulzeit, entsprechende Grundkenntnisse vermitteln könnte, die dann helfen, das Studium besser zu beginnen, eventuell einen Wissensvorsprung vermitteln und die Orientierung erleichtern. Darauf folgen die Kategorien 2-5, die -mit kleinen Nuancen (insgesamt 2,26 %-Punkte Differenz)- ungefähr gleich oft genannt werden: Spezialisierung im Studium ist eher möglich, wenn Grundfragen bzw. Grundlagen vor Beginn des Studiums vermittelt wurden (15,04 % der Argumente), ebenso würden Verständ-

nisfragen dann nicht so oft auftauchen (14,29 %), wodurch das ganze Studium erleichtert würde und man schließlich Zeit gewönne. Diese Tendenz spiegelt sich m.E. auch wieder in den Argumenten zur Selbsterkenntnis. Die übrigen 1o % verteilen sich auf Vpn, die keine Begründung abgaben sowie auf inhaltlich nicht klassifizierbare Argumente (4 = 3%).

Vergleicht man Tabelle 13 und 14 miteinander, so fällt auf, daß beide Gruppen („viel besser" und „besser") eindeutig die Vorteile in der Vorbereitung auf das Studium sehen, die der Psychologieunterricht leisten könnte. Bei den Kategorien 2-5 treten gewisse Verschiebungen auf, die in der ersten Gruppe (Tabelle 13) zwar sehr deutlich sind, in der zweiten Gruppe jedoch in anderer Reihung ebenfalls denkbar wären. Die Tatsache, daß 75 % der befragten Studenten eindeutig für den Psychologieunterricht vor dem Studium plädieren, bedarf keiner weiteren Interpretation. Das ist eine klare Willensäußerung, zumal, wenn man die unentschiedenen Meinungen ebenfalls berücksichtigt (2o,4 %). Die Ergebnisse sind eindeutig und bestätigen die Vermutungen und Hoffnungen mehr, als man erwarten konnte.

Geht man nun der Frage nach, ob alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Beurteilung der 3. Frage zu beobachten sind, so kann festgestellt werden (in Verbindung mit Tabelle 12), daß altersmäßige Unterschiede bei den älteren Studenten (Grp. 6+7) im Vergleich zu den jüngeren (Grp. 1, 3+4) bei der Wahl der Antwortkategorie „besser" (3) auffallen (vgl. Tabelle 15 auf der nächsten Seite). Aus den jüngeren Jahrgängen (18-25) hebt sich augenfällig die Gruppe der 2o-jährigen Studenten heraus: 61,4 % hielten es für besser, Psychologieunterricht zu haben; im Vergleich dazu:
Grp.1: 46,7%; Grp.3: 52,4%; Grp.4: 47,4%; Grp.5: 52,6%.
Bei Antwortkategorie „viel besser" (5) sieht es etwas anders aus: Hier hielten es 31,6 % der 24-und 25-jährigen für viel besser, 21,4 % der 21-jährigen, 26,7 % der 18-19-jährigen und 23,7 % der 22-23-jährigen Studenten vor dem Studium Unterricht in Psychologie zu haben.

Stichprobe insgesamt			v.b. (5)		b. (4)		ue. (3)		k.M. (-)	
Altersgruppen		N	n	%	n	%	n	%	n	%
Gruppe 1 (18-19)		15	4	26,7	7	46,7	3	2o,o	1	6,6
Gruppe 2 (2o)		44	6	13,6	27	61,4	1o	22,7	1	2,3
Gruppe 3 (21)		42	9	21,4	22	52,4	11	26,2	-	-
Gruppe 4 (22-23)		38	9	23,7	18	47,4	9	23,7	2	5,2
Gruppe 5 (24-25)		19	6	31,6	1o	52,6	3	15,8	-	-
Gruppe 6 (26-3o)		14	1	7,1	1o	71,4	2	14,3	1	7,2
Gruppe 7 (31-42)		17	4	23,5	11	64,7	2	11,8	-	-
Gruppe 1	m	2	1	5o,o	-	-	1	5o,o	-	-
	w	13	3	27,1	7	53,8	2	15,4	1	7,7
Gruppe 2	m	11	2	18,2	5	45,5	4	36,4	-	-
	w	33	4	12,1	22	66,7	6	18,2	1	3,o
Gruppe 3	m	16	5	31,3	8	5o,o	3	18,8	-	-
	w	26	4	15,4	14	53,8	8	3o,7	-	-
Gruppe 4	m	17	4	23,5	7	41,2	5	29,4	1	5,9
	w	21	5	28,8	11	52,4	4	19,o	1	4,7
Gruppe 5	m	11	4	36,4	5	45,5	2	18,2	-	-
	w	8	2	25,o	5	62,5	1	12,5	-	-
Gruppe 6	m	7	-	-	5	71,4	1	14,3	1	14,3
	w	7	1	14,3	5	71,4	1	14,3	-	-
Gruppe 7	m	7	2	28,6	5	71,4	-	-	-	-
	w	10	2	2o,o	6	6o,o	2	2o,o	-	-

Tabelle 15: Verteilung der Antwortkategorien 5=viel besser, 4=besser und 3=unentschieden sowie k.M.=keine Meinung auf Altersgruppen 1-7 und aufgeschlüsselt nach geschlechtsspezifischen Angaben (m/w).

MÄNNER N = 191				FRAUEN			
viel besser (5)		besser (4)		viel besser (5)		besser (4)	
n	%	n	%	n	%	n	%
18	9,3	35	18,1	21	1o,9	7o	36,3

Tabelle 16: Antwortkategorien (5) und (4) bei Frauen und Männern, bezogen auf die Gesamtstichprobe

MÄNNER N = 73				FRAUEN N = 118			
viel besser (5)		besser (4)		viel besser (5)		besser (4)	
n	%	n	%	n	%	n	%
18	24,7	35	47,9	21	17,8	7o	59,3

Tabelle 17: Antwortkategorien (5) und (4) bei Frauen und Männern, bezogen auf verschiedene Basen: N_1=73(M), N_2=118(F)

Weiters ist festzustellen, daß die älteren Studenten (Grp.5-7) deutlich über dem Durchschnitt von 75 % der Gesamtstichprobe liegen: 84 % der 24-25-jährigen entschieden sich für Kategorie (5) und (4), 79 % der 26-3o-jährigen und 87 % (1) der 31-42-jährigen Studenten hielten es für besser (viel besser), Psychologieunterricht vor Beginn des Studiums zu haben. In diesen Altersgruppen sind auch die unentschiedenen Meinungen am geringsten vertreten.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Beurteilung lassen sich ganz deutlich feststellen, wie aus Tabellen 16 und 17 ersichtlich. Aus beiden Tabellen geht hervor, daß die weiblichen Probanden deutlicher dafür sind: 27,4 % (M) gegenüber 47,2 % (F) bei einer Basis von 191 Probanden und 52,6 %(M) gegenüber 77,1% (F) bezogen auf die Geschlechtsgruppen!

Lassen sich auch Unterschiede hinsichtlich der Studiendauer feststellen? Tabelle 18 gibt dazu Auskunft:

Sem.	N	viel besser (5)		besser(4)		unentsch.(3)		5+4
		n	%	n	%	n	%	%
I.	28	7	25,o	13	46,4	4	14,3	72
II.	54	13	24,o	30	55,6	11	20,4	79
III.	34	5	14,7	18	52,9	10	29,4	67
IV.	42	7	16,7	24	57,1	10	23,8	74
V.	9	1	11,1	6	66,6	2	22,2	78
VI.	22	6	27,3	13	59,1	3	13,6	86
Sum.	189	39	---	104	---	40	---	---

Tabelle 18: Aufteilung nach Semestern, Antwortkategorien 5,4 und 3 auf der Basis von N=189 Studenten, 2 Fehlanzeige.

Aus Tabelle 18 läßt sich sehr deutlich der Eindruck gewinnen, daß die Zweit-Semester und fünfte bzw. sechste Semester am meisten für den Psychologieunterricht plädieren: 79,6 % (2.Sem.,) und 86 % (6.Sem.) bzw. 78 % (5.Sem.). Als Gründe können vermutet werden: Nach einem Einführungssemester hat man einen ersten Einblick in das Studium gewonnen und weiß, was alles im Studium auf einen zukommen wird. Da muß man sich gut orientieren

können! Die letzten Semester stehen bald vor der Prüfung und können am ehesten beurteilen, was im Studium gefehlt hat: Vertiefung und Spezialisierung. Diese Zeit hätte gewonnen werden können, wenn Grundkenntnisse schon vor Beginn des Studiums hätten erworben werden können.

Ferner fällt bei Frage 3 auch auf, daß die ablehnenden Stimmen von Frage 1 und 2 hier nicht zum Ausdruck kommen. Vermutlich schlagen sie sich in den unentschiedenen Meinungen oder in der Meinungsenthaltung nieder. Es scheint dies ein Indiz für die Unsicherheit dieser Position zu sein, denn sonst hätte man konsequenterweise auch hier negativ beurteilen müssen. Das war aber nicht der Fall.

2.14 Interpretation und Konsequenzen

Aus den hier vorgestellten ersten und vorläufigen empirischen Ergebnissen lassen sich m.E. einige eindeutige Aussagen sowie verschiedene Trends ablesen:

1. Bis auf eine verschwindend kleine Minderheit (4,71 %) sprachen sich alle Studenten und Studentinnen für die Einführung des Faches Psychologie in der Sekundarstufe II aus. (vgl. Tabelle 6)
2. Das Defizit (nicht vorhandener Psychologieunterricht) wird deutlich artikuliert.
3. Vor allem ältere Studenten (24-42 J.) beurteilen die Notwendigkeit positiver als ihre jüngeren Kommilitonen: Grp.5: 84,2%; Grp.6: 79%; Grp.7: 88,2%. Damit liegen sie in der positiven Beurteilung über dem Durchschnitt (75 %). Der inzwischen gewonnene Abstand zur Schule sollte hier ausschlaggebend gewesen sein.
4. Frauen, die sich für das Fach entscheiden (41,8%; Tabelle 9), sind viel stärker von der Notwendigkeit und Nützlichkeit dieses Faches „vor dem Studium" überzeugt. (Tabelle 17)
5. Im Vergleich zu den anderen Kommilitonen treten zweite und sechste Semester sehr deutlich für das Unterrichtsfach ein.

6. Oberstes Ziel (Richtziel, Bildungsziel, Erziehungsziel) des Psychologieunterrichts sollte ein Selbsterkenntnisprozeß sein, der Lebenshilfe ermöglicht, sowohl im Hinblick auf das Werden der eigenen Persönlichkeit als auch auf den Umgang mit Menschen.
7. Psychologieunterricht sollte problemorientiert sein. (Tabelle 7)
8. Psychologieunterricht sollte als freies Wahlfach angeboten werden. Allerdings wird auch von fast jedem zweiten Studenten (bei Männern stärker) ein „Pflichtfach" (obligatorisch für alle) gewünscht.
9. Der allgemeinbildende Wert des neuen Faches „Psychologie" wird erkannt. Seine Aufnahme in den Fächerkanon aller weiterführenden Schulen (I) wird erwünscht.
10. Der propädeutische Charakter des Faches für ein Pädagogikstudium wird von 75 % der Befragten bejaht. „Vermittlung von Grundkenntnissen zur Erleichterung und Spezialisierung im kommenden Studium" machen ca. 72 % der Argumente aus. (Tabelle 13 und 14)

Der einfache Fragebogen lieferte eine Fülle von Ergebnissen, die nicht einmal alle hier berücksichtigt werden konnten. Es sind nur die wichtigsten herangezogen worden. Soviel kann mit Sicherheit festgestellt werden: Psychologieunterricht sollte der Bedürfnislage der Adoleszenten entsprechen und allen Schülern der Sekundarstufe II a n g e b o t e n werden.

Auf die Reaktionen bei Frage 4 wurde bereits im „Ausblick" des ersten Teils der Arbeit eingegangen, weshalb hier auf eine Wiederholung verzichtet wird.

2.2 Die Rolle des Psychologiefachlehrers

Spricht man mit altgedienten Gymnasiallehrern über die Rolle des Psychologiefachlehrers, so hört man bei allen Argumenten für und wider, bei allen vordergründigen Zustimmungen, immer unverkennbar jenes „aber", das die Sorge um die Entstabilisierung der Lehrerrolle ausdrückt. Viele Lehrer werden von dieser Sorge befallen, da sie meinen, Psychologieunterricht hätte nichts besseres zu bieten als eine Stärkung der Position des Schülers, eine Schwächung der Rolle des Lehrers -„der hat bald gar nichts mehr zu sagen!" - und damit letztlich totale Schwächung des Systems. Vordergründig betrachtet scheinen die Lehrer zunächst Recht zu haben: Psychologieunterricht kann in der Tat sehr gefährlich werden, wenn in ihm nicht mehr wissenschaftlich exakt argumentiert, bewiesen und verifiziert, sondern agitiert, ideologisiert, stereotypisiert und diskriminiert wird. Psychologiefachlehrer, die sich auf dieses negative Gleis begeben, sind in der Tat eine große Gefahr, den pädagogischen Bezug im Gymnasium zu vergiften. So verstandene Psychologie aber ist m.E. mißverstandene Wissenschaft. Psychologie als Unterrichtsfach in unserem Sinne will nicht die Rolle eines Lehrers schwächen - sie will sie nur in ein neues Licht rücken, ihr eine neue Sichtweite geben, ihr eine neue Existenz verleihen. Psychologie als Unterrichtsfach will m.E. die Rolle des Lernenden nicht umfunktionieren in der Weise, daß Schüler (Lernende) dadurch machtbesessen allein bestimmen, was gelernt wird - sie will nur die Rolle des Schülers neu durchdacht wissen, sie will den Schüler als Handlungsträger im Unterricht verstehen, als Fragenden, Forschenden, Entdeckenden - unter Anleitung, Hinweisen, Ratschlägen -, so daß Probleme des Schülerdaseins überhaupt aktualisiert und über Erfahrbarkeit und und Alternativ-Angeboten zum Lernerfolg, d.h. Verhaltensänderung, gelangt werden kann: Problemorientierter Psychologieunterricht partizipiert an den Problemen der Schüler und - auch der Lehrer. Da aber beginnt das Dilemma: Darf der Schüler (Lernende) von seinen Problemen wissen? Darf er seine

Schwächen erkennen? Gibt man sich ihm nicht rückhaltlos in die Hand? Solange man als Lehrer die Schüler als jene Gruppe betrachtet, die sich gegen ihn verbünden, solidarisieren, muß man diese Fragen verneinen. Solange man aber Psychologieunterricht als die Möglichkeit ansieht, den Schülern zu helfen, ihre eigenen Probleme überhaupt zu erkennen, sie vom Ballast sogenannter Scheinprobleme zu befreien, dadurch sie etwas mehr in das Geheimnis ihrer eigenen Persönlichkeit einzuführen, indem man ihnen aufzeigt, welche widerstrebenden Motive menschliches Verhalten und Handeln bestimmen - indem man so vorgeht, wird man zweifelsohne eigene Amtsautorität schwächen, aber mit dem Vorteil, sich den Schülern und ihrer Welt intensiver nähern zu können, sich ihnen zuwenden und ihnen zuhören zu können.

Aus dieser ersten Diskussion ist leicht erkennbar, daß der Fachlehrer für Psychologie eine besondere Rolle zu übernehmen hat. Die Besonderheiten dieser Rolle wurden in der Reform der gymnasialen Oberstufe bisher nicht in Erwägung gezogen. Das zeigt sich an der Tatsache, daß bis heute (1977) keine Studiengänge an den Hochschulen und Universitäten für den Studiengang „Fachlehrer für Psychologie in der Sekundarstufe II" eingerichtet worden sind. Das zeigt sich an der Tatsache, daß man schulbehördlicherseits der Meinung ist, Psychologie könne jeder interessierte Pädagoge, jeder motivierte Deutsch-, Geschichts- oder Mathematiklehrer unterrichten, aber auch jeder Psychologe, der ein „bißchen" Pädagogische Psychologie studiert hat, ohne jemals ein didaktisches Seminar nebst einer methodischen Übung besucht zu haben.

Die Rolle des Psychologiefachlehrers wirft ihre eigene Problematik auf. Sie macht aber auch gleichzeitig das Dilemma dieses Faches deutlich - und damit das Dilemma der Reform an sich. Ich möchte daher im folgenden den aus diesem Problemkreis resultierenden Fragen entsprechende Aufmerksamkeit widmen und ihre besondere Problematik erörtern.

2.21 Wer unterrichtet Psychologie?

Die Frage nach den Qualifikationen der Lehrer, die in den einzelnen Bundesländern das Fach Psychologie in der neugestalteten reformierten gymnasialen Oberstufe unterrichten, muß zur Zeit nach ersten Befragungen negativ beantwortet werden. Mir liegen neben einer eigenen Befragung von 62 Gymnasien (die am Versuch zur Reform der gymnasialen Oberstufe teilgenommen haben) nur die Ergebnisse einer Befragung der Kultusministerien der Länder durch August SCHICK (Oldenburg) vor, die er im Juli 1972 durchführte.[1]
Zunächst sollen diese Ergebnisse betrachtet werden, anschließend kann von einer eigenen Untersuchung berichtet werden.

2.211 Befragung der Kultusministerien - 1972

Der Oldenburger Professor A.SCHICK befragte im Juli 1972 die Kultusministerien der Länder. Diese Befragung ergab einen Überblick über den derzeitigen Stand der Entwicklung. Bedauerlich war, daß bis Anfang 1974 nicht einmal alle Ministerien geantwortet haben. (vgl. Fußnote [1]) Ich beziehe mich auf den Abschnitt 3.1,3 des SCHICK-BERICHTES und stelle die Ergebnisse in einer Tabelle (Tabelle 19) dar. Aus der Tabelle 19 (Seite 213) erkennt man unschwer, daß zur Zeit keine einheitliche Regelung zu der Frage zu finden ist, wer Psychologieunterricht erteilen darf bzw. soll. Während in einigen Bundesländern nur der Diplom-Psychologe für dieses Fach prädestiniert zu sein scheint (vgl. Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz) dürfen in Nordrhein-Westfalen alle Lehrer den Unterricht erteilen, die sich dafür interessieren, auch wenn sie Psychologie nicht studiert haben. In Bayern liegt der Fall ähnlich, nur mit dem Unterschied, daß hier noch jeder Lehrer der Sekundarstufe bzw. alle Gymnasiallehrer Psychologie als Prüfungsgegenstand haben.

1. Das damalige Interesse der Ministerien wird durch den einleitenden Satz von A.SCHICK bezeugt: „In der Zwischenzeit habe ich im Juli 1972 bei allen Kultusministerien der Länder eine Umfrage zur Situation durchgeführt; leider haben einige Ministerien immer noch nicht geantwortet..." (SCHICK,A. 1974/76)

BUNDESLAND	QUALIFIKATIONEN F. PSYCH.-LEHRER								
	DIPLOM-PSYCHOLOGE			LEHRER ANDERER FÄCHER					
	DIPLOMPSYCH. (BEAMTE)	SCHULPSYCHOLOGEN	DIPL.-PSYCH., FREIE MA.	ERZ.-WISSENSCHAFT	GESCHICHTE	SOZIOLOGIE	SOZ.-WISSENSCH.	MATHEMATIK-PHYSIK	FAKULTAS PSY. (DDR)[1]
BADEN-WÜRTTEMBERG	X	X							
BAYERN				X	X	X	X	X	
HAMBURG			X		X	X			
HESSEN	X		X				X		
NORDRHEIN—WESTFALEN				X	X	X	X	X	
RHEINLAND-PFALZ			X						
SAARLAND	X							X	X

Tabelle 19: Qualifikationen einiger Psychologiefachlehrer in der Bundesrepublik nach dem SCHICK-BERICHT

1. SCHICK, A. (1976), S. 79. Diese Fakultas wurde von einem Lehrer noch in der DDR erworben.

Der Umstand, daß ein neues Unterrichtsfach von jedem Lehrer erteilt werden kann, muß nicht unbedingt zur Blüte dieses Faches am Gymnasium führen. Auch die Tatsache, daß Psychologie häufig durch Soziologie- oder Geschichtslehrer gegeben wird, führt nicht selten zu jenen Kompetenzstreitigkeiten, die heute allenthalben zwischen den einzelnen Sozialwissenschaften zu beobachten sind. Um weitere Schäden für das neue Fach „Psychologie" im Keime zu ersticken, müssen zumindest landeseinheitliche Studiengänge vorgeschlagen bzw. ausgearbeitet werden, müssen Prüfungsordnungen erlassen und Seminare für die zweite Phase der Lehrerausbildung (Fachleiter) eingerichtet werden, andernfalls bleibt das Fach das Stiefkind der Reform.

2.212 Befragung der Reform-Versuchs-Schulen - 1976

Die im letzten Abschnitt aufgezeigten Mängel können durch meine eigenen Befragungsergebnisse nur verstärkt werden. Da A. SCHICK bereits 1972 eine Befragung im Rahmen eines Aktionsprogrammes der Sektion „Ausbildung in Psychologie" im Berufsverband DEUTSCHER Psychologen (BDP) durchführte, nahm ich im Sommer 1976 eine Befragung jener Gymnasien vor, die an dem Versuch zur Reform der gymnasialen Oberstufe teilgenommen hatten. Die Adressen der Versuchsschulen konnte ich dem unter Redaktion von Matthias HEISTER von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (BiR) herausgegebenen Bericht entnehmen. [1] Mich interessierte besonders die Frage, ob inder Zwischenzeit (1972-1976) eine wesentliche Veränderung bezüglich des Unterrichtsfaches Psychologie in der Sekundarstufe II zu verzeichnen gewesen wäre, da ja inzwischen die Reform der Sekundarstufe II offiziell zum Abschluß ge-

1. DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung, Heft 1: Reform der Sekundarstufe II, Teil A: Versuche in der gymnasialen Oberstufe, Braunschweig 1971

bracht worden war. Vor allem ließ ich mich von dem Gedanken leiten, wie die Situation des Psychologieunterrichts an den als „fortschrittlich" und „reformfreudig" zu bezeichnenden Gymnasien des Reformversuches 1 bzw. 2 Jahre nach Inkrafttreten der Erlasse beschrieben wurde. Ich rechnete mit einigen Schwierigkeiten bei einem solchen Unternehmen, denn bei der Veröffentlichung der Dokumentation des Bildungsrates dachte man auch an die Überwindung zahlreicher Schwierigkeiten und Widerstände, die sich im Laufe der Reformversuche zeigten. Dies sollte durch bessere Informationen aller Beteiligten und Betroffenen erreicht werden:

> „Was die Veröffentlichung darüber hinaus sein kann - gegenseitige Ermutigung, Aufruf zur Kooperation, Beitrag zu Beseitigung verfestigter Ideologien, Vermittlung neuer Kontakte, u.s.w. - wird abzuwarten sein:...! [1]

Mit der Dokumentation wurden die Adressen der beteiligten Schulen zwecks Kontaktaufnahme (vgl. Zitat) bekanntgegeben. Der Gedanke lag nahe, unter Berücksichtigung meines Themas nun an diese Schulen zu schreiben, um zu erfahren, welchen Stand die Entwicklung -in Sonderheit die des Psychologieunterrichts - schon nach einem Jahr der Reform bzw. der Einsetzung des Faches (1975) erreicht habe. Unter diesem Aspekt wurde von mir ein Fragebogen entwickelt, der u.a. auch die Fragen nach der Qualifikation des Lehrers im Fach Psychologie stellte. Zwei Fragen wurden neben 1o weiteren diesbezüglich gestellt:

1.) Frage 3: Haben Sie für den Psychologieunterricht entsprechend ausgebildete Lehrer?

o nein o ja wenn ja, welche Ausbildung?

2.) Frage 4: Welche Forderungen würden Sie an die Ausbildung von zukünftigen Psychologielehrern stellen?

Insgesamt wurden 108 Institute bzw. Gymnasien des Reformversuchs in allen Bundesländern schriftlich befragt, wobei ein Rücklauf von 60 % erzielt wurde.

1. DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1971), S.XVII, Hervorhebungen von mir

Die Frage 3 wurde von 62 Schulen wie folgt beantwortet:

Haben Sie für den Psychologieunterricht ausgebildete Lehrer?	NEIN		JA		KEINE	
	N	%	N	%	N	%
	35	56,45	17	27,42	1o	16,13

Tabelle 2o: Quantitative Auswertung zu Frage 3

Zusätzlich wurde bei dieser Frage eine Aufzählung der gegebenenfalls vorhandenen Qualifikationen erbeten. Diese wurden von allen mit ja beantwortenden Befragten gemacht, wobei auf 17 Antworten 22 Nennungen entfielen:

B E R U F / A K A D. G R A D	N	%
1. Professor f. Psychologie Fachhochschullehrer	1	4,5
2. Diplom-Psychologe (in)	8	36,5
3. Diplom-Psychologe, Schulrat, Gymnasiallehrerin	1	4,5
4. Schulpsychologe	1	4,5
5. Schulpsychologe und Fachlehrer Fsf Soz Päd.	1	4,5
6. Gymnasiallehrer, andere Fächer	8	36,5
7. Beratungslehrer	1	4,5
8. Diplom-Pädagoge	1	4,5
Gesamt:	22	100

Tabelle 21: Qualifikation der Psychologie-Lehrer im Schulversuch zur Reform der gymnasialen Oberstufe

Diese Ergebnisse bestätigen in etwa das Bild, das A.SCHICK bereits 1972 gewinnen konnte: Diplom-Psychologen scheinen für die Aufgabe prädestiniert zu sein, vor allem, wenn sie pädagogisch entsprechend geschult sind. Genauso oft sind Gymnasiallehrer mit einer besonderen Interessenlage für Psychologie herangezogen worden.

Die Tendenz, künftig im Fach Psychologie vor allem Diplom-Psychologen einzusetzen, wird auch von der Landesgruppe Nordrhein-Westfalen im Berufsverband Deutscher Psychologen e.V. vertreten.[1]

Frage 3 hatte vom Inhalt her auch eine gewisse Schwierigkeit, die jedoch nur von einem Beantworter berücksichtigt wurde: Streng genommen gab es zu der Zeit keine „entsprechend ausgebildeten Lehrer für Psychologie", da es den Studiengang und das Berufsziel noch nicht gab. Entsprechend antwortete er zunächst auf Frage 3 mit einer Gegenfrage: „Staatsexamen in Psychologie?" Sinnvollerweise hätte die Frage ergänzt werden müssen um den Zusatz: „Haben Sie für den Psychologieunterricht Ihrer Meinung nach entsprechend ausgebildete Lehrer?" Andererseits kommt aber in der Beantwortung dieser Frage auch schon die Erwartungshaltung von Frage 4 zum Ausdruck, da man Frage 3 sowohl aus der Sicht der Frage 4 als auch aus den gegebenen Tatsachen (Diplompsychologen als Fachlehrer) beantworten kann. Wenden wir uns daher der Frage 4 zu: Zu dieser Frage nahm man bei N=62 Antworten wie folgt Stellung:

Welche Forderungen würden Sie an die Ausbildung von zukünftigen Psychologielehrern stellen?	Keine Angaben		N=62 Angaben	
	N_1	%	N_2	%
	34	54,8	28	45,2

Tabelle 22: Vorstellungen über Ausbildungsanforderungen

1. Psychologische Rundschau 3/77, S. 213

Man sieht, daß rund 50 % der Befragten versuchen, auf diese Frage eine Antwort zu geben. Ihre Vorstellungen streuen selbstverständlich, wie die folgende Aufstellung zum Ausdruck bringt. Dabei habe ich die 28 positiven Antworten zerlegt in die Anzahl der Nennungen (=Ziele, Anforderungen, Qualifikationen), die von einigen Beantwortern unterschiedlich differenziert wurden. Folgende Einstellungen (Auffassungen, Meinungen) fanden Eingang in N=47 Nennungen:

		N	KOMBINATIONEN					
			PSYCHOLOGIE + NEBENFACH	DIDAKTIK - METHODIK	STUDIENGANG LEHRAMT (STAATSEXAM.)	HAUPTFACH PSYCHOLOGIE + GYMN.-LEHR.	LEHRER MIT ZUSATZ-AUSBILDUNG PSYCH.	SCHULPRAXIS
1	PSYCHOLOGIESTUDIUM	17	3	5	4			
2	PÄDAGOGIKSTUDIUM	11	1	3		2	1	2
3	PSYCHOLOGIE (DIPLOM)	5						
4	PSYCHOLOGEN ALS BERATER MIT BEGR. LEHRAUFTRAG	2						
5	PÄDAGOGISCH INTERESSIERTE PSYCHOLOGEN	1						
6	SONSTIGE	2						
7	AUSSAGEN ZU STUDIENINHALTEN	9						
	SUMME:	47	4	8	4	2	1	2

Tabelle 23: Vorstellungen von Berufs-Qualifikationen

Diese Aufstellung (Tabelle 23) bestätigt in ihrer Streuung die Ergebnisse, die A.SCHICK ebenfalls herausgefunden hat. Es scheint eine Tendenz in Richtung eines gründlichen Studiums der Psychologie und Pädagogik nebst didaktisch-methodischer Grundausbildung, sowohl theoretisch als auch praktisch. Allgemein wird auch der Wunsch nach Einrichtung einer Staatsprüfung (Studiengang „Psychologiefachlehrer") erhoben. Das wiederum setzt voraus, daß mit der Einrichtung dieses Studienganges entsprechende Voraussetzungen an der Hochschule (Lehrstuhl für Didaktik und Methodik des Psychologieunterrichts) und in der zweiten Phase der Lehrerausbildung (Einrichtung von Fachseminaren für den Psychologieunterricht an Bezirksseminaren nebst den dazugehörenden Fachleiterstellen) geschaffen werden. Daraus ergeben sich finanzielle Konsequenzen, die sich m.E. aber lohnen. Würde die Reform an dieser Stelle gestoppt, so müßte man sie in Frage stellen: Die Einrichtung eines neuen Lehrfaches am Gymnasium muß konsequent zu Ende gebracht werden und darf nicht schon am Anfang von Mißerfolg gekennzeichnet sein, nur weil man nicht die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen gewillt ist. In diese Richtung zielt auch die Aktion des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in seiner Stellungnahme zur Einrichtung des Schulfaches Psychologie in der Sekundarstufe: [1]

> „Die Überlegungen zur Ausbildung der Lehrer sind zusammengefaßt in den folgenden Leitsätzen für eine Prüfungsordnung. Bei deren Entwurf geht die Deutsche Gesellschaft für Psychologie davon aus, daß der Lehrer im Fach Psychologie in jedem Fall eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung besitzen muß. Im Hinblick auf die genannten didaktischen Grundsätze muß der Lehrer im Fach Psychologie in der Lage sein, den Schülern sorgfältige Beobachtung, Datensammlung und Analyse nahezubringen und das erfahrungswissenschaftliche Vorgehen der Psychologie durch Demonstrationsexperimente zu veranschaulichen.Hierzu ist eine umfas-

1. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PSYCHOLOGIE:
Stellungsnahme des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Psychologie zur Entwicklung des Schulfaches Psychologie in der Sekundarstufe II, in: Psychologische Rundschau 1975/26 S. 72-74

sende allgemeine und fachspezifische methodische Ausbildung unabdingbar.
Auf die Möglichkeit, daß Psychologie als zweites Fach gewählt werden kann, wurde bei der Formulierung der folgenden Leitsätze Rücksicht genommen.

Inhalte der von der Deutschen Gesellschaft für Psychologie aufgestellten Qualifikationen sind im wesentlichen:

1. Gründliche wissenschaftliche Ausbildung
2. Fähigkeit, grundsätzliche Methoden didaktisch und methodisch den Schülern näherzubringen:
   a) Beobachtung
   b) Datensammlung
   c) Analyse
   d) Demonstrationsexperimente

Dieser Vorstoß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie kann von mir auch aufgrund der empirischen Belege nur begrüßt werden. Er macht die Einrichtung fachspezifischer Studiengänge und Lehrstühle unabdingbar. Man darf nicht auf den Fehler verfallen, nun die Ausbildung von Psychologie - Lehrern etwa der Erziehungswissenschaft zu überlassen, was z.B. in Nordrhein-Westfalen der Fall ist, wie SCHICK feststellen konnte.[1]

2.213 Leitsätze für eine Prüfungsordnung für Psychologiefachlehrer der Sekundarstufe II

Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Psychologie hat einige Leitsätze für eine zukünftige mögliche Prüfungsordnung im Schulfach Psychologie aufgestellt, die zu beachten sind. Kernpunkte dieser Vorstellungen sind:

1. Der Psychologiefachlehrer ist kein Schulpsychologe.
2. Er ist kein Therapeut, Diagnostiker oder Berater.
3. Anforderungen gemäß Rahmenordnung vom 2.2.1973!

---

1. vgl. hierzu SCHICK, A (1974) S. 79

4. Durchlässigkeit des Psychologie-Studiums mit dem Ziel: Diplom-Psychologen als Lehrer und als Schulpsychologen.
5. Psychologie soll auch als 1., oder 2. Fach in der Gymnasiallehrerausbildung wählbar sein.
6. Voraussetzungen in enger Anlehnung an die jeweiligen Diplom-Prüfungsordnungen für Studierende des Faches Psychologie.
7. Prüfungsgegenstände [1]

Während einige Punkte vorbehaltlos übernommen bzw. akzeptiert werden können, so sollte zumindest zu den Punkten 6 und 7 einige kritische Anmerkungen erlaubt sein:

zu Punkt 6: Es ist grundsätzlich die Frage zu stellen, ob der künftige Fachlehrer für Psychologie die Anforderungen erfüllen muß, die an Studierende des Hauptfaches (Diplom) gestellt werden. Der Lehrer sollte gründliches Wissen über zentrale Themen der Psychologie vorweisen können, er muß aber wegen der Brisanz dieses Faches noch gründlicher didaktisch und methodisch-praktisch geschult werden. Es kommt m.E. auf die schulpraktische Umsetzung selektierter psychologischer Inhalte an: Wenn es um Motivation geht, muß richtig motiviert werden; wenn es um Lernen geht, muß psychologisch richtig gelernt werden.

zu Punkt 7: Es kann hier noch nicht auf alle Inhalte eingegangen werden, allerdings scheint es wesentlich zu sein, ob nicht im Bereich der angewandten Psychologie unbedingt Pädagogische Psychologie belegt werden müßte. Pädagogische Psychologie sollte aufgrund seiner inhaltlichen Nähe zum pädagogischen Bereich, aufgrund seiner Fülle

1. vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PSYCHOLOGIE (1975) S. 73-74

von schulrelevanten empirischen Befunden, zum Pflichtfach erhoben werden ebenso wie Entwicklungspsychologie. Das Wahlangebot sollte m.E. auf andere Disziplinen ausgedehnt werden, Pädagogische Psychologie hingegen scheint gerade für die Fachlehrerausbildung existentiell wichtig zu sein.

Aus der Reihung der einzelnen Prüfungsinhalte ergibt sich eine 9. Position für didaktische Grundfragen des Psychologieunterrichts. Hier sollte unbeachtet der Rangreihung unbedingt der Zusatz „Didaktik und Methodik des Psychologieunterrichts in Theorie und Praxis" (Studium, Schulpraktika) berücksichtigt werden. Die Psychologie als Wissenschaft muß die Möglichkeit ergreifen, ihre eigenen fachspezifische Didaktik und Methodik zu entwickeln. Dazu bedarf es eingehender Forschungen, die in Zukunft von pädagogisch-empirisch-orientierten Psychologen geleistet werden muß.

Die Stellungnahme des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Psychologie trifft noch keine Aussagen zu Unterrichtsinhalten und Methoden, um erste Erfahrungsberichte abzuwarten. Man darf - auch im Sinne dieser Arbeit- gespannt sein, ob dieses Unterrichtsfach bald einen ähnlichen Veröffentlichungsboom erfahren wird, wie es andere Fächer erlebt haben. Diese Arbeit soll einen Beitrag zu einem zielstrebigen Ausbau der „Unterrichts- und Lernzielforschung Psychologieunterricht" leisten und bemüht sich daher um eine erste Orientierung in didaktischer und methodischer Hinsicht, im Hinblick auf Lernziele, Inhalte und Methoden.

Die Frage aber, wer Psychologieunterricht erteilen soll, muß dahingehend beantwortet werden, daß eine gründliche theoretische Ausbildung in Psychologie gleichwertig mit einer entsprechenden didaktisch-methodischen Ausbildung in Theorie und Praxis kombiniert werden soll. Diese Anforderungen scheint

m.E. nur ein neu zu entwickelnder Studiengang „Psychologie-Fachlehrer Sekundarstufe II" zu gewährleisten.

2.22 Die Gefahr der Entstabilisierung der Lehrerrolle

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß gegen die Einrichtung eines Schulfaches Psychologie häufig das Argument eingebracht wird, in diesem Fach laufe der Lehrer Gefahr, seine Rolle bzw. „Machtposition" zu verlieren. Man drückt es vorsichtig durch den Begriff der Entstabilisierung aus. Wenn man davon ausgeht, daß dem Lehrer im modernen, wissenschaftspropädeutischen Unterricht des Gymnasiums eine Machtposition zukommen muß, gerät man allerdings in einen offenen Konflikt, der durch solche Auffassungen auf der einen Seite und der Vorstellung von einem teiloffenen Curriculum (TOC) auf der anderen Seite ausgelöst wird. Würde man die hier vorgestellte Definition des TOC aus der einseitigen Position („Der Lehrer habe Macht!") allein betrachten, so wäre der Konflikt unüberbrückbar. Nur würde man dann jene guten Chancen erst gar nicht wahrnehmen, die der Psychologieunterricht bietet. Dann allerdings wäre der Psychologieunterricht nichts anderes als der ständige Versuch, den Lehrer in seiner Rolle zu verunsichern, ihn aus seiner Machtposition zu verdrängen und letztlich als Schüler über den Weg zum Mitbestimmungsgesetz über den Lehrer zu obsiegen. Der Konflikt würde auch durch jene Pädagogen genährt, die auf ihrem Planungsmonopol beharren wollen. Sollte das Planungsmonopol Ausdruck der Machtposition des Lehrers sein, so würde auch diesbezüglich Psychologieunterricht als „gefährlich" angesehen werden müssen, da er die Schüler mitwirken läßt: Problemorientierter Psychologieunterricht kann das Planungsmonopol des Lehrers nicht aufrechterhalten, da Schüler ihre Probleme in die Diskussion der Inhaltsauswahl einbringen müssen.

Seine Rolle wird gefestigt, wenn er als Psychologiefachlehrer darauf beharrt, daß er

„innerhalb der Grenzen, welche ihm die Lehrplanrichtlinien vorschreiben, allein zu bestimmen hat, was im Unterricht gemacht wird und wie der Unterricht im einzelnen abzulaufen hat." [1]

MESSNER zählt weitere Argumente auf, die die Machtposition des Lehrers unterstützen und entsprechend vorgetragen werden:

1. Inkompetenz der Schüler in der Wahl der Unterrichtsinhalte
2. Chaos durch Einbeziehung der Schüler in die Planung
3. Zu starke Berücksichtigung beliebiger subjektiver Wünsche der Schüler
4. Schüler dürfen nicht darüber abstimmen, was gelernt werden soll
5. „Ziel-und Inhaltsentscheidungen werden als eine Sache betrachtet, welche nicht dem unreifen Urteil von Kindern oder Jugendlichen überlassen werden dürfen." [2]

Betrachtet man Psychologieunterricht aus diesem einseitigen Blickwinkel, so darf man sich nicht wundern, wenn der Lehrer Gefahr läuft, durch intensiven Psychologieunterricht sein Gesicht zu verlieren. Diese Rolle würde mit Sicherheit entstabilisiert, da Psychologieunterricht solche vermeintlichen Stärken als tatsächliche Schwächen entlarven würde. Es lassen sich aber auch viele Argumente für die Aufgabe des Planungsmonopols aufzählen, die nicht für eine Entstabilisierung der Lehrerrolle sorgen:

1. Didaktische Mitentscheidung bedeutet, daß der Lehrer Planungsüberlegungen den Schülern mitteilt und mit ihnen gemeinsam Alternativen entwickelt, nicht aber in formaler Weise über Lernziele und Inhalte abstimmen lassen.
2. „Im Unterricht stellt sich für den Lehrer die Aufgabe, die Schüler dazu anzuregen, sich die von ihm vorentworfenen Lehrziele zu Zielen ihres eigenen Handelns („Handlungsziele") zu eigen zu machen." [3]
3. Unterrichtserfolg hängt von dem Maß der Identifikation der Schüler mit den Lehrzielen des Lehrer - Angebotes ab.

1. MESSNER, Rudolf: Didaktische Planung und Handlungsfähigkeit der Schüler,in:GARLICHS et al:(1976) S. 13
2. ebenda, S.13
3. ebenda, S.14

4. „Die Mündigkeit und soziale Handlungsfähigkeit der Schüler, welche die Schule als eines ihrer wichtigsten Ziele anstrebt, kann nur dann erreicht werden, wenn die Schüler lernen, sich den Sinn dessen, was sie in der Schule tun, zu vergegenwärtigen, sich selbst Ziele zu setzen und ihr eigenes Lernen selbst zu organisieren."[1]

Selbständigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Emanzipation, Kritikfähigkeit, Ausdauer - all diese hohen Bildungsziele (aims) werden doch nur dann erreicht, wenn der Lehrer bereit ist, seine Rolle als machtausübender, machthungriger Erwachsener („ICH habe die Erfahrung, ICH weiß, was für Schüler gut ist!") aufgibt und seinen Schülern die Grundkategorien der als Bildungsziele beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst vorlebt. Sie stellen sich nicht am Ende eines autoritären Erziehungsprozesses von selbst ein. Sie müssen in einem demokratisch - kommunikativ - schülerzentrierten Erziehungsprozeß bewußt erlebt werden. Selbständigkeit muß nicht vom Lehrer „gepredigt" werden, sie muß vom Schüler erfahren und gelernt werden. Ausdauer muß nicht vom Lehrer immer nur verbal gefordert werden, sie muß bewußt vom Schüler beobachtet und internalisiert werden. Planung muß nicht das Allerheiligste des Lehrers sein, das von keinem Schüler eingesehen werden darf; sie soll von den Schülern erlebt, diskutiert, angewendet, gegebenenfalls sich als fehlschlagend erweisende, aber auch zum Erfolg führende Komponente des pädagogischen Bezugs erfahren werden. Deshalb kann hier mit MESSNER gesagt werden:

„Wenn der Lehrer sein Planungsmonopol aufgibt, wird seine individuelle Vorbereitung nicht überflüssig - sie erhält nur eine neue Funktion. Statt der Planung fertiger Lernprodukte und auf schnellstem Wege zu ihnen führender Lernwege steht im Mittelpunkt der Planung die Entwicklung eines Angebotes von Handlungsalternativen und ihren Begründungen, möglichen Arbeitsvorschlägen, zwischen denen sich für Lehrer und Schüler im Unterricht ernsthaft zu wählen lohnt."[2]

1. MESSNER (1976) S. 14
2. ebenda, S. 15

Gerade im Psychologieunterricht bietet sich dem Lehrer die Chance, seine Rollenstabilität auf andere, solidere Grundlagen zu stützen als auf bloße Amtsautorität. Eine solche Haltung wäre in der Tat ebenso instabil wie jene, die sich nur auf den Wissensvorsprung vieler Studiensemester stützt. Bloße Wissensautorität kann im Psychologieunterricht ebenso wenig ausrichten (wenn man mit bloßem Staunen der Schüler vor der Allwissenheit des Lehrers nicht zufrieden ist) wie die Amtsautorität. Die Rolle des Fachlehrers in Psychologie ist m.E. dagegen viel stabiler, als man zunächst denkt: Gerade weil der Lehrer in diesem Fach psychologische Komponenten menschlichen Handelns und Verhaltens aufzudecken sucht, weil er versucht, die Schüler zur Selbstbeobachtung und Fremdbeobachtung und zur bewußten Beachtung solcher Erkenntnisse zu bringen, kommt ihm die stabile Rolle eines Pivots zu. Pivot heißt Angel- oder Drehpunkt. Er gibt die Orientierung für die anderen. Der Psychologiefachlehrer muß einen solchen Orientierungspunkt darstellen, zu dem hin alle Versuche selbständigen Forschens und Denkens, Beobachtens und Fragens, selbständigen Handelns und Helfens, laufen. Er muß deshalb Orientierungs- oder Drehpunkt sein, weil der Psychologieunterricht als teiloffener, problemorientierter und schülerzentrierter Unterricht der Mobilität der Schülerprobleme unterworfen ist. Der Lehrer erhält eine andere Funktion: Er muß die Probleme der Jugendlichen erkennen, er muß sie dazu bringen, ihre Konflikte zu artikulieren, er muß Lösungen alternativ erarbeiten, er muß Problemlösungshilfen anbieten, und er muß vor allem viel mehr Geduld aufbringen. Deshalb kann auch in diesem Fach nicht bis ins kleinste operationalisiert werden: Der Lehrer darf nicht in seiner allerletzten Reaktion festgelegt werden, ebenso wenig, wie der Schüler nicht haargenau festgelegt werden darf. Die Stabilität der Lehrerrolle ist abhängig von der Größe des Entscheidungsspielraumes des Lehrers, sowohl in psychologischer, didaktischer und methodischer Hinsicht. Eine Lehrerrolle, die von Vertrauen zu den Schülern, von Flexibilität der Methoden,

von Problemen und Konfliktbewußtsein, von Lösungs- und Zielalternativen, von ausgewogener Emotionalität und Standfestigkeit, von fundiertem Wissen ebenso wie von ehrlichen Fragen geprägt ist, sollte so viel Stabilität hergeben, auch scheinbar kritischen, alles in Frage stellenden Argumenten Stand zu halten.

Dies sind m.E. die ersten Voraussetzungen, die ein Lehrer für das Fach Psychologie erfüllen muß, die ihn aber auch in seiner Rolle stärken. GRELL zitiert nach ROGERS einige optimistische Kriterien einer Lehrerrolle, wie sie wohl für den Psychologieunterricht wünschenswert wären: Ausgehend von den ROGERS-Experimenten zum Problem schülerzentrierten Unterrichts [1] hat der Lehrer folgende Aufgaben:

„1. der Gruppe ein Klima des Vertrauens kommunizieren;
2. die Mitglieder zum Formulieren ihrer Absichten anregen, die Absichten klären und akzeptieren;
3. die Absichten der Schüler als Motivation einsetzen, auf der aufgebaut wird;
4. Hilfsmittel verfügbar machen (401);
5. sich selbst, soweit es mit dem persönlichen Wohlbefinden vereinbar ist, als flexibles Hilfsmittel bereithalten, das von den Schülern benutzt werden kann;
6. auf das reagieren, was die Gruppe ausdrückt; akzeptieren des intellektuellen Inhalts und der emotionalen Einstellungen, wobei beiden ein angemessenes Gewicht gegeben wird;
7. wenn das akzeptierende Klima etabliert ist, kann der Lehrer seine individuellen Ansichten ebenso äußern wie eines der Gruppenmitglieder;
8. der Lehrer bleibt offen für den Ausdruck von Gefühlen durch die Schüler und kommuniziert Verständnis;
9. er erhält eine neutrale, verstehende Rolle, wenn die Gruppenatmosphäre mit Emotionen besetzt ist;
10. er erkennt, daß seine eigenen Einstellungen seinem Verhalten Grenzen setzen, und daß es schädlich wäre, Verständnis zu heucheln, wo ihm Verständnis fehlt(402)." [2]

Angesichts der besonderen Situation des Psychologieunterrichts, hervorgerufen durch seine Inhalts- und Zielproblematik, ist zu erwarten, daß gerade in diesem Unterricht tabuierte Konflikte

1. ROGERS, C.R.: Client - Centered Therapy, Boston, 1965
2. GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim, 1976 (5) S. 78-79

auftauchen, die in anderen Fächern nicht so zur Oberfläche drängen würden. Der Psychologielehrer hat ein großes Maß an Vertrauen den Schülern gegenüber. Aber auch nur so kann von dort jenes Vertrauen wachsen, das die Schüler ermutigt, im Psychologieunterricht Konflikte motivationaler, politischer oder milieubedingter Art überhaupt zu artikulieren. Wurde z.B. das Thema „Konflikt" behandelt, so dürfte nicht nur darüber geredet werden, es dürfte nicht nur -kognitionspsychologisch gesehen- Informationen über seelische Konflikte vermittelt werden (das ist eine Aufgabe unter vielen), sondern Konflikte müßten erlebt werden, so wie sie sich ereignen, wären sie Unterrichtsgegenstand. Der Psychologieunterricht gewänne dadurch das Maß an Aktualität, aus dem heraus genügend Motivation zu gewinnen ist. Der Lehrer muß unter solchen Voraussetzungen bereit sein, Konflikte hic et nunc zusammen mit den Schülern zu lösen. Das wird ihn selber in Konflikte mit den Eltern und der Kollegenschaft bringen, da viele Schülerkonflikte im Elternbereich oder Lehrerbereich wurzeln. Wenn er aber genügend wissenschaftliches und methodisch-didaktisches „Rückgrad" besitzt, wird er seine Lehrerrolle eher stärken als schwächen, da gerade er dazu beiträgt, Schule erträglicher zu machen, weil die Konflikte nicht mehr dahinschwelen, sondern vor Ort pädagogisch sinnvoll bekämpft werden können.

Die Suche nach dem idealen Psychologiefachlehrer ist nicht leicht. Es müssen Dimensionen dieses Lehrertypus herausgearbeitet werden. Dabei ist man neben den eigenen Erfahrungen in der praktischen Durchführung von Psychologieunterricht auf die Erfahrungen anderer Pioniere dieses Faches angewiesen.

Es gibt zur Zeit allerdings äußerst wenige Erfahrungsberichte, die sich auf Psychologieunterricht beziehen. Ich hatte Gelegenheit, drei Kollegen aus verschiedenen Bereichen zu befragen bzw. von ihnen knappe schriftliche Stellungnahmen zu erhalten, die sich weitgehend mit den eigenen Erfahrungen (Psychologieunterricht in zwei verschiedenen Fachschulen, in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung sowie in der Ausbildung von Krankenpflegern) decken.

Im folgenden möchte ich wesentliche Erfahrungsaspekte der Kollegen HEINZ, KELLER und HEINRICH berücksichtigen, denen ich für ihre Bereitschaft, mit mir diese Probleme zu diskutieren, noch einmal herzlich danke.

2.23 Erfahrungsberichte

2.231 Schulrätin Maria HEINZ, Neunkirchen/Saar

Am 30.10.1976 hatte ich Gelegenheit, eine Pionierleistung auf dem Gebiet der Didaktik und Methodik des Psychologieunterrichts kennenzulernen, die durch Frau Schulrätin und Diplompsychologin Maria HEINZ, Neunkirchen/Saar, seit einigen Jahren schon vollbracht wurde. Im Rahmen dieser Arbeit wurde bereits auf die Versuche von Frau HEINZ hingewiesen (siehe S. 114), desgleichen werde ich in einem späteren Abschnitt auf den von ihr erstellten Lehrplan eingehen (siehe Kap.2.22 im III.Teil, S.317). Im folgenden seien daher nur wesentliche Aspekte des Gespräches wiedergegeben, das ich am 30.10.76 mit ihr führen konnte. Es handelt sich dabei um jene Passagen, die sich mit der Lehrerrolle des Psychologie-Fachlehrers auseinandersetzen:

KITTLER: Frau Heinz, Sie blicken nun zurück auf einige Jahre unterrichtspraktischer Arbeit im Psychologieunterricht. Wie kamen Sie zu diesem Unterrichtsfach?

Frau HEINZ: „Einmal durch meine eigene wissenschaftliche Ausbildung in Tübingen und Stuttgart, später aber vor allem durch meine Tätigkeit im Lehrerseminar Blieskastel/Saar, an dem ich seit 1957 Psychologie und teilweise Pädagogik bis 1961 erteilte. 1970/71 bekam ich dann den Auftrag, im Zuge der Reform der gymnasialen Oberstufe im Saarland in meiner Tätigkeit als Lehrerin am Mädchen- und Realgymnasium Neunkirchen in Psychologie einen Ergänzungskurs zu erteilen.

KITTLER: Wie sehen Sie Ihre Rolle als Psychologiefachlehrer, einmal in Ihrem Verhältnis zu den Schülern, zum anderen in Ihrem Verhältnis zu den Kollegen?

Frau HEINZ: „Ich bin außerdem Lehrer für Mathematik, Physik und Chemie. Ich kann nur Psychologie übernehmen, wenn für Mathematik genügend Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Mathematik ist als Grundfach vorrangig.[..] (Hinweis auf Lehrermangel) [...] Ich mußte im Schuljahr 76/77 die Kurse in Psychologie für die Klasse 12 und 13 zusammenlegen, um überhaupt neben 21 Stunden Mathematik in der Sekundarstufe I noch Psychologie in der Sekundarstufe II erteilen zu können. Neben diesen organisatorischen Schwierigkeiten gibt es auch Probleme mit den Kollegen, da vor allem ältere Studienräte gegen das Fach eine Abneigung haben. Jüngere Lehrkräfte stehen dem Fach bejahender gegenüber. Allgemein habe ich den Eindruck, daß man Psychologie nicht in den Fächerkanon der reformierten Oberstufe aufnehmen will. Den zweiten Teil Ihrer Frage kann ich nach meinen Erfahrungen folgendermaßen beantworten: Ich habe noch heute häufig Kontakt mit ehemaligen Schülern meiner Psychologie-Kurse, die meistens nachmittags stattfanden. Das liegt wohl daran, daß ich vornehmlich auf die Probleme meiner Schüler einging, sie mitberaten ließ bei der Auswahl interessanter Inhalte, wie Sie aus meinem Lehrplan ersehen können. Tauchten einmal schwierigere Probleme auf, so haben wir uns bemüht, diese zu lösen. Auch die gemeinsamen Aktionen (Besuch von Kindergärten, Beratungsstellen, Kindertagesstätten, ...) trugen viel zum kooperativen Klima bei. Natürlich wurde auch Leistung verlangt: Referate und Hausaufgaben wurden ebenso gefordert wie Lernen von notwendigen Grundkenntnissen. Kurzum: Der Psychologiefachlehrer muß Psychologie anwenden!

KITTLER: Herzlichen Dank, Frau HEINZ, daß Sie abschließend das so prägnant sagen. Wie urteilen Sie zum Ende dieses Fragenkomplexes die Notwendigkeit des Angebotes von Psychologieunterricht?

Frau HEINZ: Ich bin von der Notwendigkeit hundertprozentig überzeugt. In Gesprächen mit Schülern der Oberstufe ergaben sich folgende Wünsche: Vermittlung psychologischer Kenntnisse in Unterstufe und Mittelstufe des Gymnasiums in den Fächern Deutsch, Religion, Biologie; Psychologie in der Oberstufe als Fach für die Schüler, die ein besonderes Interesse daran haben, außerdem Behandlung psychologischer Fragen in Religion und Philosophie für diejenigen, die Psychologie nicht belegen wollen.

KITTLER: Sollte Psychologie ein selbständiges Fach sein?

Frau HEINZ: Psychologie sollte ein selbständiges Fach sein, weil nur dann garantiert ist, daß wirklich psychologische Stoffe behandelt werden.

KITTLER: Frau HEINZ, ich danke Ihnen für dieses Gespräch.

Abschließend sei zu diesem Interview eine Begebenheit am Rande erwähnt: Kurz vor meinem Aufbruch erhielt Frau HEINZ Besuch - von zwei ehemaligen Schülern. Auf dem Weg zum Bahnhof konnte ich mit ihnen über ihre Lehrerin sprechen: Sie bestätigten, was ich bis dahin vermuten konnte. Sie hatten eine echte Psychologie-Lehrerin kennengelernt, die ihnen auch später mit Rat zur Seite stand.

2.232 Dipl.-Psychologe Wolfgang KELLER, Hamburg

Herr KELLER ist seit mehr als 6 Jahren neben seiner Beratungstätigkeit als Psychologielehrer tätig, und kann auf Unterrichtserfahrungen auf diesem Gebiet in der Fachschule für Sozialpädagogik, in der Studienstufe und der neugestalteten gymnasialen Oberstufe zurückblicken. Er kann seit der Einführung der Psychologie in Form von Grundkursen in der gymnasi-

alen Oberstufe ein relativ starkes, stabiles zwischen 40 % und 35 % streuendes Schülerinteresse an diesem Fach beobachten.
Zu drei wichtigen Fragen nahm Herr KELLER schriftlich folgendermaßen Stellung:

Frage: Welche Forderungen würden Sie an die Ausbildung von zukünftigen Psychologiefachlehrern stellen?

KELLER: „Psychologie sollte - unter erheblicher Kürzung der Bereiche Statistik, Methodik und Diagnostik - für Lehramtskandidaten in Verbindung mit einem zweiten Fach von den Hochschulen angeboten werden.
Als Übergangsregelung schlage ich vor: Pädagogisch interessierte Psychologen sollten in einer auf 6-9 Monate verkürzten Referendarzeit die pädagogische Qualifikation für den Unterricht in der Sekundarstufe II erwerben können."

Frage: Sind Sie von der Notwendigkeit des Angebotes Psychologieunterricht am Gymnasium überzeugt?

KELLER: Dazu kann ich mehrere Punkte anführen:

1. „Ich bin von der Notwendigkeit des Angebotes 100 %tig überzeugt.
2. Der Bedarf oder die Notwendigkeit ergibt sich aus dem Interesse der Schüler. Dies ist seit 4 Jahren unverändert: Jeder dritte Schüler der Neugestalteten Gymnasialen Oberstufe möchte dieses Fach belegen.
3. Die Schüler der Sekundarstufe II haben einen Anspruch auf ein Unterrichtsangebot in einem Fachgebiet, das zu einem bedeutsamen Faktor in unserer Gesellschaft geworden ist."

Frage: Sollte Psychologieunterricht ein selbständiges Fach sein?

KELLER: „Ja. Die Richtziele des Psychologieunterrichts lassen sich in anderen Fächern nur unzureichend verwirklichen. Lehrkräfte anderer Fächer bringen in der Regel nicht die erforderlichen Fachkenntnisse mit."

Gerade die letzte Antwort gibt einige Hinweise eines erfahrenen Fachmannes für die Rolle des Psychologiefachlehrers: Er muß in einem eigenständigen Fach unterrichten, das seine Daseinsberechtigung in sich selbst trägt. Dieser Fachlehrer muß in der facheigenen Didaktik und Methodik (Unterrichtsmethodik) ausgebildet sein, da er besonders im Psychologieunterricht qualifizierte Fachkenntnisse über psychologische Sachverhalte methodisch und didaktisch effektiv vermitteln muß. Psychologie sollte daher als Wahlfach oder Schwerpunktfach bzw. als Hauptfach oder 1. Nebenfach wählbar im Studiengang sein, um entsprechende intrinsische Motivation zu gewährleisten.

2.233 Dr. Hanns Chr. HEINRICH, Siegen

Mit der Einführung einer vorläufigen Studienordnung konnte im Jahre 1973 in Siegen (Gesamthochschule) Psychologie als Unterrichtsfach für das Lehramt am Gymnasium (später auch Realschule) studiert werden. Herr HEINRICH organisierte 1973 aus diesem Grunde zusammen mit einer Lehrerin eine Arbeitsgemeinschaft für Unter- und Oberprima, um wenigstens einige Anhaltspunkte zu haben, wie Psychologieunterricht an Gymnasien aussehen könnte, da feste Vorstellungen damals nirgendwo umrissen waren. Aus diesen Erfahrungen und Problemen, die Herr HEINRICH beobachten konnte, seien hier wesentliche Aspekte wiedergegeben.[1] An anderer Stelle wurde bereits auf die Bedeutung dieser Versuche hingewiesen (vgl. Teil I, S. 114):

Dr. HEINRICH: „...Probleme entstanden - nach anfänglicher Begeisterung für dieses neue und interessante Gebiet - vor allem durch die Divergenz zwischen den Schüler-Erwartungen und -vorstellungen von dem, was Psychologie sei und den Inhalten, die ich zu ‚verkaufen' hatte. Es wird von den Schülern angenommen, daß die Beschäftigung mit der Psychologie Hilfen bei der Lösung aktueller persönlicher Probleme bieten kann. Nicht ohne Grund sind wir in der Unterrichtseinheit „Lernen" stecken geblieben: Vermutlich konnten mit den Schü-

1. Aus dem Brief von Herrn Dr. H.Ch. HEINRICH an mich vom 28.7.76

lern die Bezüge zwischen mehr oder minder abstrakten Lerngesetzen und ihrer eigenen Situation nicht deutlich genug herausgearbeitet werden. Die Gespräche drehten sich in der Schlußphase der AG vor allem um persönliche Probleme, die sich zum Teil auf Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander, Konflikte mit Eltern und Lehrern und Probleme zwischen Geschlechtspartnern bezogen.

Aus diesen Erfahrungen möchte ich folgendes Fazit ziehen:

- Psychologie als Schulfach sollte von den aktuellen und potentiellen Problemen der Schüler ausgehen, diese aufgreifen und mit allgemeinen psychologischen Erkenntnissen in Beziehung setzen. Systematischer Unterrichtung in dem Sinne, daß nach Plan die einzelnen Unterrichtsdisziplinen der Psychologie abgehandelt werden, ist sicher fehl am Platze.
- Dabei besteht die Gefahr, daß der Unterrichtsablauf so außer Kontrolle gerät, daß die Schüler keinen Gewinn mehr aus dem Unterricht ziehen können. Dem kann m.E. vor allem durch den Einsatz aktiver Lehrmethoden begegnet werden (Fallstudien, Rollenspiele usw. ..), wobei dem Schüler nicht nur mögliche eigene Probleme exemplarisch dargestellt, sondern auch Lösungsalternativen angeboten, diese diskutiert und bewertet werden sollten.
- Der Psychologieunterricht muß m.E. dem Schüler auch Lebenshilfe bieten können, zumindest indem er ihn dazu anleitet, seine eigenen Probleme zu analysieren."

Soweit die Stellungnahme Herrn HEINRICHs aus Siegen. Anläßlich eines persönlichen Gesprächs in Dortmund sahen wir unsere gemeinsame Auffassung bestätigt, daß die Rolle des Psychologiefachlehrers gerade dadurch gestärkt wird, daß sie Verhaltensweisen bzw. Verhaltensdimensionen freilegt, die auf einer anderen Ebene zu finden sind als im rein kognitiven Lernbereich. Dadurch, daß ich bereit bin, über akute Lebensprobleme, Ängste und Sorgen mit den Schülern möglichst wertneutral zu sprechen, ohne daß ich meine Meinung zum Dogma erhebe, gewinnt meine Position durch die zu erwartende Akzep-

tierung seitens der Schüler an Stabilität. Indem Psychologieunterricht problemorientierter Unterricht ist, gewinnt er an Aktualität und Motivationskraft. Dies aber stabilisiert die Lehrerrolle: Das jeweilige problemorientierte Verhalten der Schüler ist ihm Wertmaßstab für sein eigenes Lehrerverhalten, das u.a. auch in einer gewissen Dynamik seiner Methode Ausdruck findet.

2.24 Der Spielraum des Psychologiefachlehrers

Ich möchte nun nicht in den Irrtum verfallen, die Suche nach dem Idealtypus des Psychologiefachlehrers dadurch voranzutreiben, daß ich einen Tugendkatalog aufstelle, demzufolge alle zukünftigen Psychologielehrer einzuordnen sind. Verhalten des Lehrers kann an seiner Rolle, deren Einflußfaktoren und den Verhaltensdimensionen transparenter gemacht werden. Vom Idealtypus ist man dabei jedoch weit entfernt. Es ist notwendig, die Chancen des Lehrers in Bezug auf Verhaltensänderung der Schüler realistisch einzuschätzen. Die Rolle des Lehrers muß aber auch im Hinblick auf seinen Entscheidungsspielraum realistisch beurteilt werden. Zu viele Faktoren beeinflussen ihn in seiner Entscheidung. Berücksichtigt man die fünf wichtigsten [1], so ergibt sich ein Interdependenznetz der Faktoren ADRESSAT (A), LEHRPLAN (LP), GESELLSCHAFT (G), LEHRER (L), MEDIEN (M), das sich einfach (siehe nächste Seite) so darstellen läßt:

1. vgl. BECKER et al: (1975) S. 85-86. Für den Einflußfaktor SCHULBUCH setze ich den umfassenderen Begriff MEDIEN

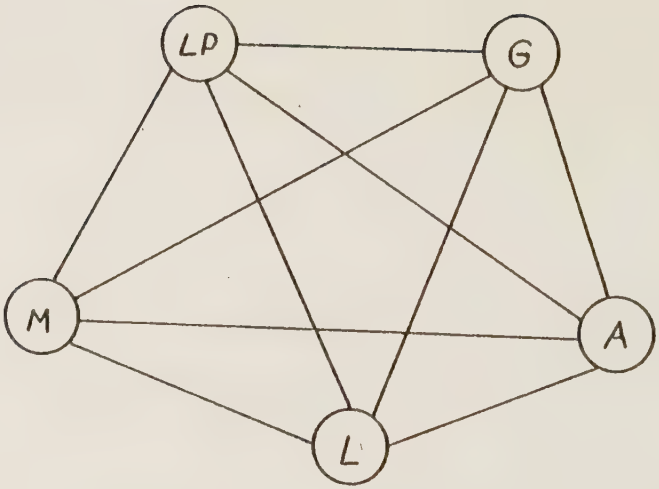


Abbildung 13: Interdependenznetz von Einflußfaktoren auf Unterricht in Schulen

Diese Darstellung steht im Gegensatz zu der Auffassung von BECKER et al, die die Einflußfaktoren in einer Richtung anordnen und als kaum reversibel betrachten.[1] An diesem Modell muß insofern Kritik geübt werden, als die Verfasser die Meinung vertreten, die gesellschaftlichen Kräfte seien „der einzige Faktor, der nicht gesteuert ist, sondern nur selbst steuert."[2] Wird dabei außer acht gelassen, daß gesellschaftliche Prozesse doch auch gesteuert werden, u.z. von Menschen? Gegen dieses einseitige Modell der Einflußfaktoren im Unterricht stelle ich das Interdependenznetz, das sich besonders am Modell des Psychologieunterrichts offenbart:

1. vgl. BECKER et al (1975) S. 88-89
2. ebenda, S. 89

Der Lehrer(L) ist von den Adressaten beeinflußbar (im Hinblick auf Lerninhalte, Motivationen, Bereitschaft, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Akzeptierung ...) und umgekehrt; genauso bestehen Interdependenzverhältnisse zwischen Gesellschaft(G), Lehrplan(LP), Medien(M), Adressaten(Schüler,A) und Lehrer(L). Psychologieunterricht im Sinne und im Rahmen eines teiloffenen Curriculums schreibt diese Interdependenzverhältnisse zwingend vor.

Damit erhält der Psychologiefachlehrer eine besondere Rolle, die darin begründet liegt, daß er nicht nur Stoff vermittelt, sondern vor allem Beratender, Hilfe-Leistender, Betreuender sein muß, da hier im besonderen Maße Konfliktsituationen sichtbarer und durchschaubarer gemacht werden. So gesehen tritt die kognitive Dimension des bloßen Wissensvermittelns in den Hintergrund - sie ist jedoch nicht unentbehrlich. Prämissen werden aber gesetzt in zwei anderen Bereichen: TAUSCH/TAUSCH haben in ihrer „Erziehungspsychologie" [1] wesentliche Dimensionen des Lehrerverhaltens beschreiben können, deren hypothetischer Charakter auch hier berücksichtigt wird, jedoch sollten sie zur Beschreibung des gewünschten Lehrerverhaltens im Psychologieunterricht aussagefähig genug sein:

Sie beschränken sich auf zwei Hauptdimensionen:

1. Die emotionale Dimension
2. Die Lenkungsdimension

Die kognitive Dimension wird erst in letzter Zeit wissenschaftlich analysiert.[2] Zu den beiden genannten Hauptdimensionen lassen sich Sub-Dimensionen finden nach GRELL.[3]

1. TAUSCH,R./TAUSCH, A.-M.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1970 (5)
2. GAGE, N.L.: Teacher Effectiveness and Teacher Education, Palo Alto, 1972
3. zit. nach GRELL, J. (1976) S. 117-118

Auch die weiteren von TAUSCH/TAUSCH angeführten Dimensionen des Lehrerverhaltens, die sich nicht in den Hauptdimensionen darstellen lassen, sind es wert, im Psychologieunterricht Beachtung bzw. Anwendung zu finden. TAUSCH/TAUSCH rechnen dazu:

1. Echtheit des Lehrerverhaltens
2. Engagierte Aktivität
3. Lernhaltung des Lehrers [1]

Echtheit des Lehrerverhaltens meint soviel wie Ehrlichkeit, Direktheit, Glaubwürdigkeit. Engagierte Aktivität ist erkennbar an der Diktion, der Art der Sprache, am nonverbalen Verhalten, an Mimik und Gestik. GRELL ist der Meinung:

> „Es ist nicht unwahrscheinlich, daß sich die vom Lehrer demonstrierte Stimmung auf die Schüler überträgt. Wir lassen uns ja auch durch das Gähnen von Artgenossen anstecken." [2]

Die Lernhaltung des Lehrers geht von der Möglichkeit aus, daß der Lehrer sich mit den Schülern in einem gemeinsamen Lernprozeßbefindet und dies etwa dadurch zum Ausdruck bringt, daß er sagt: „Ich sitze mit Euch im gleichen Boot,auch ich muß noch einiges lernen." GRELL:

> „Lehrer, die durch ihr Verhalten demonstrieren, daß sie selbst auch Lernende sind, werden von den Schülern als Modell für Lernbereitschaft wahrgenommen und in dieser Hinsicht nachgeahmt .." [3]

Psychologiefachlehrer müssen diese Voraussetzungen bzw. diese Verhaltensdimensionen nachzuahmen versuchen. Unterricht in Psychologie darf nicht unpsychologisch sein. Insofern haben es Fachlehrer in diesem Fach besonders schwer: Sie erkennen und wissen um die psychologischen Faktoren des Lehr- und Lernprozesses vielleicht besser als alle anderen Lehrer. Sie erkennen aber vielleicht auch ihre eigenen Schwächen besser als andere

1. vgl. TAUSCH/TAUSCH (1970) S. 393 ff
2. GRELL (1976) S. 119
3. ebenda, S. 119

- und wissen oft von den unerreichbaren Zielen, welche die Unterrichtspsychologie und Pädagogische Psychologie durch ihre Forschung gesetzt haben. Unter dieser hohen Zielsetzung als Lehrer Mensch zu bleiben, ungekünstelt zu arbeiten, flexibel, freundlich, geduldig zu sein, Frustrationen und zahlreiche Mißerfolge überwinden zu wollen - diese Fähigkeiten wären einem Fachlehrer für Psychologie zu wünschen. Dann hätte er sicher irgendwann Erfolg (Wann kann man überhaupt den „Erfolg" eines Lehrers feststellen?). Könnte sich dieser Erfolg z.B. dadurch zeigen, daß man als Psychologiefachlehrer auch viel später noch Anlaufpunkt für die Sorgen und Probleme der Schüler ist, wenn sie längst die Schule verlassen haben? Könnte sich dieser Erfolg auch darin zeigen, daß man in diesem Fach in einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens auch die schwierigsten Probleme gemeinsam bespricht?

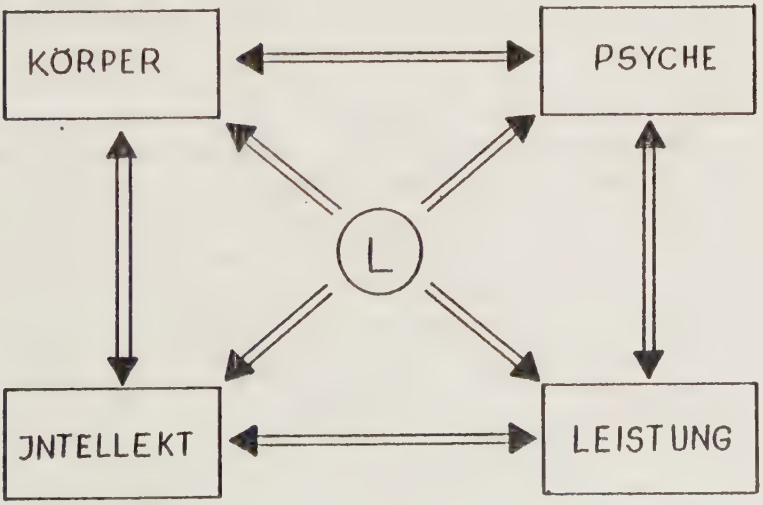


Abbildung 14: Verflechtung psychologischer und biologischer Faktoren

Gerade im Psychologieunterricht wird die Problematik der Lehrerrolle besonders deutlich: Der Lehrer bewegt sich in dem Viereck „Körper-Psyche-Intellekt-Leistung" (vgl. Abb.15), in dem es viele schwer überschaubare Abhängigkeiten gibt:[1] Der Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie, Prof. NITSCH, warnt in seinem ZEIT-Artikel vor einer Verharmlosung und Vereinfachung dieser Probleme und geht in seiner Forderung für die Ausbildung der Pädagogen sogar noch weiter, als es die Psychologieunterrichts - Forschung tut:[2]

> „Die Lehrer benötigen eine Ausbildung über den engen pädagogischen Bereich hinaus, wobei die alleinige Hinwendung zu einer auch psychologischen Betrachtung unzureichend ist, weil es weite Bereiche des Psychosomatischen gibt, die damit nicht klarer werden. Wir wollen den Lehrer damit nicht zu einem halben Arzt ausbilden, wir wollen ihm aber Grundkenntnisse zukommen lassen, die für die Beurteilung eines Kindes unserer Zeit schlechthin unentbehrlich sind, von der Gesundheitserziehung angefangen bis zu Grundkenntnissen der Entwicklungsphysiologie, der Belastbarkeit und der Auswirkung psychischer und sozialer Belastungen auf die Persönlichkeit und auf die Gesundheit und Leistungsfähigkeit des Kindes."

Der Psychologielehrer muß also Psychologe und Pädagoge sein, er sollte auch medizinische, physiologische und psychosomatische Grundkenntnisse haben! Nur so kann Psychologieunterricht effektiver und sachgerechter gestaltet werden. Freilich, den effektiven Lehrer zu klassifizieren, bleibt angesichts der zahlreichen Versuche ein wohl begründetes, hoffnungsloses Unterfangen. Der Erfolg einer solchen Suche könnte doch nur in einem einheitlichen Verhaltensmuster enden. Das wäre aber wohl gleichsam das Ende einer auf demokratischen Prinzipien und sozialstaatlicher Ordnung fußenden Erziehung, denn einheitliches, exakt definierbares Verhalten würde auch Mittel zur totalen Manipulation und zur Gleichschaltung freisetzen. Das aber wäre das Ende eines sinnvollen Psychologie - Unterrichts und seines Lehrers, denn er -der Lehrer- würde dann ebenso zum programmierten Menschen degradiert wie der Schüler selbst!

1. NITSCH, Kurt: Was wissen Lehrer schon von Kindern? - In unseren Schulen wird zuviel experimentiert - in: Die ZEIT, Nr. 7, vom 7.2.1975, S. 58
2. ebenda S. 58; Hervorhebungen von mir

Damit wird eine letzte Dimension angesprochen, die im Verhalten des Psychologiefachlehrers sichtbar wird: Die Freiheit des Geistes, sein Bildungsideal, sein Menschenbild, seine Ansicht von der Welt an sich, vom Leben an sich, seine Stellung zur Religion, zu ethischen Normen und letzten Sinnfragen, haben genauso eine Bedeutung im Psychologieunterricht wie in anderen Fächern. Es könnte der Eindruck entstehen, als wolle man dem Religionsunterricht den Kampf ansagen. Das ist keineswegs der Fall, im Gegenteil: Religionsunterricht und Psychologieunterricht könnten sich m.E. wunderbar ergänzen. Der Psychologieunterricht wird hin und wieder die Grenzen der Wissenschaft aufzeigen. Trotzdem hört da das Fragen nicht auf. Hier müssen dann Antworten gegeben werden, die den Persönlichkeitsbereich des Einzelnen berühren. Da muß auch ein Psychologielehrer den Mut haben zu bekennen: „Das weiß ich - das weiß ich nicht!"

Man sieht: Der Spielraum des Psychologiefachlehrers ist letztenendes größer als in anderen Fächern. Das Maß dieser Verantwortung und die Bereitschaft der Gesellschaft, den zukünftigen Psychologiefachlehrer entsprechend qualifiziert auszubilden, aber auch die Bereitschaft der zukünftigen Fachlehrer des Psychologieunterrichts, dieses Engagement einzugehen - diese Faktoren werden über Fortbestehen oder Niedergang des jungen Unterrichtsfaches mitentscheiden.

2.3 Zielvorstellungen des Unterrichtsfaches Psychologie

Psychologieunterricht ist genauso wie jeder andere Fachunterricht zielorientiert und zielgebunden. Zielloses „Unterrichtsgeplänkel" ist hier fehl am Platze. Allerdings trägt der Psychologieunterricht von vornherein eine große Hypothek: Er darf nicht unpsychologischer sein als anderer Unterricht, im Gegenteil: Die Erkenntnisse der Lern-, Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie müssen in diesem Unterricht umgesetzt werden, wenn er nicht seine Legitimierung aus sich selbst heraus aufs Spiel setzen will. Der MAGERsche Seepferd-

chen-Effekt fordert auch hier seinen Tribut: Psychologieunterricht muß Lernziele setzen, soll Qualifikationen vermitteln; es müssen Aussagen zum Inhalt gemacht werden. Damit steht Psychologieunterricht genauso in der Lernzielproblematik (Lehrzielproblematik, Handlungsproblematik,...), die zur Zeit in der curricularen Diskussion immer wieder aufgeworfen wird.

Um den theoretischen Bezugsrahmen zur praktischen Lernzielarbeit im dritten Teil zu vervollständigen, werde ich in diesem Kapitel des II. Teils der Arbeit die Lehr-und Lernzielproblematik zunächst unter dem Aspekt von Bildungszielen bzw. Grundfragen bezüglich der Ziele von Psychologieunterricht allgemein darzustellen versuchen, ohne schon näher auf die engeren Probleme der Lernzielforschung (Lernzielsammlung, Lernziel-Analyse, Lernziel - Entscheidung) einzugehen. Allerdings werde ich die allgemeinen Lernziele von den speziellen zunächst unterscheiden und begrifflich abzugrenzen versuchen. Danach sollte dann an konkreten Beispielen skizziert werden, was Psychologieunterricht soll, wohin er führen soll und wie sich Lernziele finden lassen.

2.31 Aims oder Objectives?

Die Frage nach der Ordnung von Lernzielen wirft gleichzeitig die Frage nach ihrer Hierarchisierung auf: Lernzieltaxonomien haben in den letzten Jahren dazu geführt, Lernziele niederer und höherer Ordnung abzuleiten, zu setzen oder empirisch zu sammeln. Diese Bestrebungen gingen einher mit den Bemühungen, die „Bedingungen menschlichen Lernens" zu analysieren, wobei die Forschung auf solche Lerntypen - Hierarchisierungen stieß. Zu dieser Problematik wurde in den letzten 10 - 15 Jahren eine kaum noch zu überschauende Anzahl von Veröffentlichungen vorgelegt, die im Rahmen dieser Arbeit nur zur Kenntnis genommen werden kann, ohne im einzelnen näher auf sie eingehen zu können. Allgemein kann aber festgestellt werden, daß eine gewisse Zielhierarchie notwendig ist, möge man sie nun verdammen oder nicht.

Daher bietet sich für unsere spezielle Problematik folgende Hierarchie an:

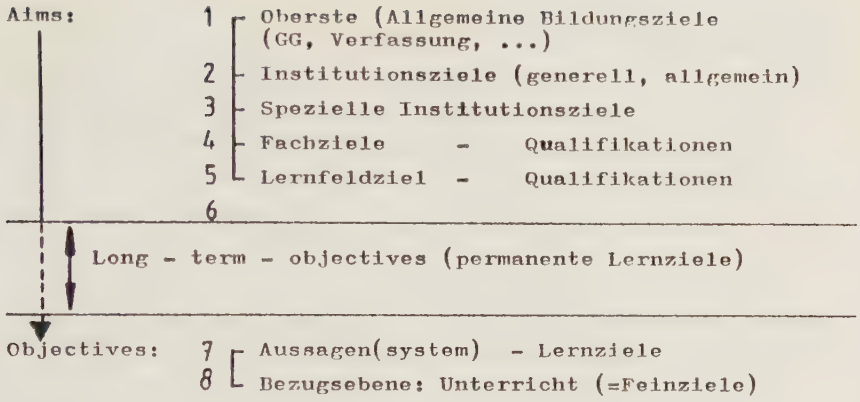


Abbildung 15: Zielhierarchie von Aims und Objectives (GG = Grundgesetz)

Oberste Bildungs- oder Erziehungsziele sind durch die jeweilige Staatsform gegeben bzw. gesetzt und in den politischen Manifestationen wie Grundgesetz, Verfassung, Ländergesetzgebung etc... zum Ausdruck gebracht. Sie sind zu verstehen als Bildungsideale (WENIGER). Daraus leiten sich infolge der verschiedensten Aufgaben der einzelnen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen die der Arbeit dieser Institutionen zugrundeliegenden allgemeinen Institutionsziele ab. Diese wiederum nehmen Einfluß auf das (die) spezielle(n) Institutionsziel(e). So ist beispielsweise ein Institutionsziel einer Fachschule für Sozialpädagogik: „Der staatlich geprüfte Erzieher," oder an einer Fachschule für Wirtschaft: „Der staatlich geprüfte Betriebswirt."
Daraus ableitbar sind die jeweiligen Fachziele innerhalb der Institution, die wiederum in Lernfeldziele deduziert werden: Im Rahmen des F a c h e s Psychologie werden bestimmte L e r n f e l d e r angeboten. Das Fach selbst setzt ebenso Lernziele (Fach - Ziele) wie in den jeweiligen Lernfeldern (=abgegrenzter Teil eines Unterrichtsfaches) solche aufgestellt werden. Diese hierarchisch geordneten Zielsetzungen

können -dem anglo -amerkanischen Sprachgebrauch entsprechend - als a i m s bezeichnet werden:

> „Unter ‚aims' werden dabei allgemeinste Ziele verstanden, die die Richtung der schulischen Erziehungs- und Bildungsarbeit festlegen und große Lebensziele darstellen, die etwa im Sinne eines Ideals angestrebt, aber nur selten erreicht werden. (vgl. Huhse 1968, S. 119)" [1]

Erst daran schließen sich jene Zielsetzungen an, die die unterrichtliche Arbeit unmittelbar von Stunde zu Stunde betreffen. Sie werden im Gegensatz zu den aims der englischen Sprache entsprechend objectives genannt. Zu ihnen zählen in der abgebildeten Hierarchie die Qualifikationen, die durch Unterricht erreicht werden sollen, die Aussagen zum Stoff und die Lernziele, die als solche explizit formuliert werden:

> „Mit ‚objectives' werden (dagegen) die sehr konkreten, spezifischen, relativ begrenzten Ziele, die sich mit einiger Anstrengung durchaus erreichen lassen, und deren Richtung und Zusammenhang durch die ‚aims' gewährleistet wird, bezeichnet." [2]

Wenn diese beiden Arten von Zielen gegenübergestellt werden, so wird damit nicht gleichzeitig dokumentiert, daß es zwischen ihnen keine fließenden Übergänge gebe, In der Tat gibt es Lernziele, die sowohl aims als auch objectives sein können. Dabei denke man nur an die Veränderung bzw. den Lernprozeß eines Schülers im Laufe seiner gesamten Schullaufbahn. Seine Entwicklung macht gewisse kontinuierliche Prozesse durch, wobei sogenannte permanente Lernziele eine Rolle spielen. Diese permanenten Lernziele werden „long-term-objectives" genannt und bezeichnen Verhaltensweisen oder Eigenschaften,

> „die vom Lerner erst nach Erreichen einer Reihe von spezifischen Zwischenzielen (=unmittelbare oder instrumentelle Ziele) (vgl. Corte 1971,S.79) erreicht werden können, sozusagen als Endresultat einer langen Lernzeit wie etwa der gesamten Schullaufbahn eines Schülers. Solche permanenten Lernziele betreffen sowohl komplexere Ziele aus

1. vgl. MÖLLER, C.: Technik der Lernplanung, Weinheim 1976(5), S. 73 und HUHSE,K.: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England, Berlin,1968, S. 119
2. ebenda, S.73 unter Bezugnahme auf HUHSE, K. (1968)S,119

dem affektiven als auch aus dem kognitiven Lernbereich." [1]

Auch der Psychologieunterricht hat es mit solchen ‚long-term-objectives' zu tun. Dabei unterscheiden sich die permanenten Lernziele von den objectives hinsichtlich des Grades ihrer Operationalisierbarkeit, wobei erwartet wird, daß objectives auf dem einfachsten Abstraktionsniveau operationalisiert werden können. Die Operationalisierbarkeit von long-term-objectives hingegen muß als vage angesehen werden.

Wenn später im Rahmen dieser ein vorläufiger Katalog von objectives für ein Stoffgebiet im Psychologieunterricht erarbeitet werden soll, dann müssen zunächst -der Lernzielhierarchie entsprechend- einige Aussagen gemacht werden zu den Bildungs- und Erziehungszielen, den sogenannten aims, und gegebenenfalls zu den permanenten Lernzielen, die sich alle gemeinsam aus den durch die psychologische Forschung nachgewiesenen Sozialisationsdefiziten ergeben. Es müssen natürlich in diesem Zusammenhang die „Lebenssituationen" berücksichtigt werden, in denen das Individuum täglich sein Dasein bewältigen muß. Aims und objectives haben hier ihre praktische Relevanz.

2.32 Psychologieunterricht und Psychohygiene

Auf der Suche nach allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen des Psychologieunterrichts (aims) stößt man immer wieder auf Ergebnisse jener Forschung, die sich mit dem seelischen Gesundheitsschutz des Einzelnen und der Gruppen in der Gesellschaft befaßt: Die von C.W.BEERS, W. JAMES und A. MEYER um die Jahrhundertwende begründete Psychohygiene.

In den letzten Jahren wurde immer deutlicher, daß das Schlagwort von der m e n t a l h e a l t h nicht nur eine Phrase war, sondern ureigenste Probleme einer kranken Gesellschaft aufdeckte: Die Psychohygiene (mental health) hat sich zur Aufgabe gemacht, die Sozialisationsdefizite (Fehlentwicklungen, Fehlan-

1. MÖLLER, C. (1976) S. 49

passungen) auszugleichen. DREVER/FRÖHLICH rechnen die Psychohygiene der Angewandten Psychologie (bzw. der Klinischen Psychologie) zu [1], während A. FRIEDEMANN sie als eine multidisziplinäre Wissenschaft bezeichnet, da sie aus den verschiedensten Zweigen der Forschung wertvolle Impulse empfängt (Sozialpsychistrie, Hygiene, Sozialhygiene, Sozialmedizin, Pädiastrie, psychosomatische Medizin, Pädagogik, Rechtspflege, Gruppenarbeit, Gruppenpsychotherapie ...) [2]

Lernzielarbeit des Psychologieunterrichts im nichtoperationablen Bereich (aims) kann daher nicht an den Zielen und Inhalten einer systematisch betriebenen Psychohygiene vorbei arbeiten, sondern muß ihre Arbeit bzw. Planung und Durchführung an dieser Forschungsrichtung orientieren, ebenso wie an den Ergebnissen etwa der Entwicklungspsychologie, Tiefenpsychologie, Sozialpsychologie und anderen Disziplinen.

Über die Legitimität dieses Vorgehens kann m.E. kein Zweifel bestehen: Soll die Reform des Sekundarschulwesens auch von ihrem inhaltlichen Aspekt her vorangetrieben werden, so muß -stärker als bisher- auf diese Forschungsergebnisse eingegangen werden, will man nicht eine permanente Verschlechterung des seelischen Zustandes unserer Schüler -und damit eines beträchtlichen Teils unserer Gesellschaft- in Kauf nehmen. Es ist daher erforderlich und notwendig zugleich, die wesentlichen Ziele und Programmpunkte der Psychohygiene zu nennen und sie auf ihre Brauchbarkeit für die Praxis des Psychologieunterrichts hin zu überprüfen:

Gesamtziel der Psychohygiene ist der psychisch gesunde Mensch und die gesunde Gemeinschaft. Dieses Globalziel bedarf keiner näheren Validierung, es ist im positiven Sinne in allen Sozialwissenschaften gesetzt. Aus diesem Globalziel lassen sich aber viele Bildungs- und Erziehungsziele ableiten, die

1. DREVER, J. und FRÖHLICH, W.D.: dtv-Wörterbuch zur Psychologie, München 1969(2), S. 185
2. FRIEDEMANN, A.: Psychohygiene, in: ARNOLD/EYSENCK/MEILI et al (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Bd.III,1 Freiburg 1976

A. FRIEDEMANN im Anschluß an E. SCHOMBURG wie folgt umschreibt:

1. „Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstfindung sowohl im Selbsterlebnis als auch in der Selbsterkenntnis."
2. „Entwicklung zum Streben nach berechtigter Selbstbestätigung."
3. „Wiedererwerb unbefangener Objektzuwendung, die dem anderen die gleiche Würdigung zugesteht, die man selbst beanspruchen darf."
4. „Unbefangene Reifung der Liebesfähigkeit" (Betonung des ethischen Aspektes)
5. „Unbefangene Leistungsfähigkeit"
6. „Entwicklung einer gesunden, dem Menschen angemessenen Urteilsfähigkeit ohne Vermessenheit." [1]

Diese Bestrebungen sollen zur seelischen Gesundheit beitragen und dürften daher einer grundlegenden Lernzieltaxonomie für den Psycholgieunterricht dienlich sein. Es wird hierbei von der Definition SCHOMBURGs ausgegangen, der unter seelischer Gesundheit folgendes versteht:

> „eine relative Freiheit von Angst, Bedrohung und Haßgefühlen..., so daß eine positive Einstellung zur eigenen Persönlichkeit, zum Ich, zu den anderen und zu dem Schicksal, das wir zu tragen haben, erreicht wird." [2]

Die so definierte seelische Gesundheit sollte endlich ein oberstes Bildungsziel allen schulischen Bemühens werden, damit in irgendeiner zukünftigen Zeit wieder positivere Nachrichten über unsere Gesellschaft verbreitet werden können (vgl. Einleitung). Wenn man den Veröffentlichungen der Tagespresse Glauben schenken darf, so wäre bald jeder dritte Bundesbürger irgendwie psychisch belastet bzw. gefährdet. Das Jugendamt in Dortmund konnte z.B. im Juli 1977 feststellen, daß in Dortmund jedes vierte Kind verhaltensauffällig ist. [3] Das sind keine rosigen Zukunftsaussichten, zumal es allerörten an entsprechenden Therapiezentren fehlt! Psychologieunterricht sollte sich daher die Erkenntnisse der Psychohygiene zunutze machen, da sie auch auf wesentliche Forschungsergebnisse der psychoanalytischen und psychosomatischen Forschung zurückgehen. Psychosomatische Erkrankungen (z.B. Organneuro-

1. zit. nach FRIEDEMANN, A. (1976), Sp. 29
2. ebenda
3. Ruhrnachrichten Dortmund v. 19.7.77

sen spielen heute aufgrund vieler stressierender Situationen eine bedeutende Rolle. Sinnvolle, humane, präventive Erziehung sollte sich zum Ziel setzen, solche Erkrankungen so früh wie möglich zu verhindern und alles Erdenkliche tun, daß infolge der erhöhten Wettbewerbsbedingungen an unseren Ausbildungsstätten Stressfaktoren dadurch gemindert werden, daß u.a. eine positive Einstellung im Sinne der Ziele 1-6 (Selbstfindung, Selbstbestätigung, Objektzuwendung, Liebesfähigkeit, Leistungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit) vermittelt wird. Dadurch werden natürlich hohé Anforderungen an den Psychologieunterricht gestellt. Aber will er sich als eigenständiges Fach legitimieren und durchsetzen, sollte er von diesem Gesamtziel ausgehen. Alle pädagogischen Bemühungen dürften sich in diesem Sinne lohnen - für alle am Bildungsprozeß beteiligten Kräfte, letztlich aber vor allem für die Schüler. Es wird hier nicht der Vorwurf erhoben, man habe diese Zielsetzung im Laufe der Zeit aus den Augen verloren. Im Gegenteil: Die Vertreter aller Fachrichtungen möchten sicherlich dazu beitragen. Sicherlich können entscheidende Impulse von diesen Fächern ausgehen (z.B. Religionsunterricht, Biologie, aber auch Philosophie, Deutsch, Literatur etc...), jedoch sollte diese fachspezifische Materie (Vermittlung von psychologischen Kenntnissen) von facheigenen Vertretern in einem selbständigen Unterrichtsfach Psychologie vertreten werden. Psychologieunterricht kann sich mit den Zielsetzungen der Psychohygiene identifizieren, Hierbei sei auch auf die Arbeit von BURGER hingewiesen, der -auf die Triebpsychologie von SZONDI aufbauend- pädagogische Aspekte der Psychohygiene umreißt.[1]

Es seien abschließend einige Aufgaben der Schule genannt, die dem BURGERschen Konzept entstammen:

---

1. BURGER, Robert: Das humane Gymnasium - Zur Hygiene und Psychohygiene der höheren Schule, Freiburg 1964

- gezielte Vorbereitung auf Prüfungssituationen (Abbau von Prüfungsangst)
- Abbau der immer häufiger werdenden Konversionen von seelischen Belastungen in körperliche Symptome;
- Aspekte der Sozialisierung und Sublimierung vorhandener Bedürfnisse (Wirkung des Spiels, MORENO)
- Anleitung zur sinnvollen Gestaltung des Schullebens;
- Anleitung zur Verarbeitung bedrohlich erscheinender Lebenssituationen;
- Aufgaben der Sexualpädagogik unterstützen;
- Vorbeugung oraler Süchtigkeiten (Alkohol, Nikotin, Drogen, Essensgewohnheiten) [1]

Diese Aspekte sollten bei einer zielgerichteten Lernplanung berücksichtigt werden und die Erziehungsarbeit im Psychologieunterricht wesentlich beeinflussen, damit pädagogische Arbeit uns und den nachfolgenden Generationen ein „menschenwürdiges Leben als freie Menschen" -wie es die erfolgreiche Autorin und Psychagogin Christa MEVES in ihrem Buch „Unser Leben muß anders werden - Glück durch seelische Gesundheit" [2] fordert - ermöglicht.

2.33 Information und Lebenshilfe als zentrale Aufgaben des Psychologieunterrichts

Die obersten Maxime pädagogisch-psychologischen Handelns ergeben sich aus den Tatbeständen unserer Zeit. Die Menschen sind im Laufe ihrer Entwicklung eigentlich kaum anders geworden: Technik, Kultur und Zivilisation, Fortschritt und Entdeckungen brachten immer nur Problemverlagerungen, so daß Ch. BÜHLER richtig urteilt:

> „trotz all dem sind wir in hohem Grade noch immer dieselben Menschen, die wir waren: von Ängsten bis in die Träume verfolgt; von Leidenschaften und Begierden angetrieben; von Sorgen geplagt; von Problemen und Konflikten zerrissen; von Leid und Schuld gebeugt. Noch immer vernichten wir einander in Krieg und Verbrechen." [3]

1. BURGER, R. (1964) S. 34-36
2. MEVES, Christa: Unser Leben muß anders werden - Glück durch seelische Gesundheit, Freiburg 1976
3. BÜHLER, Charlotte: Psychologie im Leben unserer Zeit, Stuttgart-Gütersloh-Wien, o.J. 21

Charlotte BÜHLER sieht darin die einzige Chance, zu einer Bewältigung unserer Lebenssituation zu gelangen, wenn wir uns um ein bessores Verständnis der Vorgänge in der Welt bemühen. Dabei muß den inneren (seelischen) Vorgängen des Menschen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, wobei gilt:

> „...soweit die inneren Vorgänge in Betracht kommen, das, was in uns selbst geschieht, so gibt es heute nur eine sinnvolle, zuverlässige und zweckdienliche Methode, die dem Selbstverständnis und der Selbstbestimmung helfen kann: das ist die Psychologie." [1]

Es darf in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, daß Ch. BÜHLER schon lange in den letzten Klassen der höheren Schulen, aber auch in den Fortbildungs- und Berufsschulen, Psychologieunterricht (klinisch orientierte Gruppendiskussionen) forderte. Der Schüler soll darauf vorbereitet werden, an sein Lebensziel (=Erfüllung) als Erwachsener in Form einer „Selbstverwirklichung in schaffender Hingabe an andere" [2] zu gelangen. Ich meine, aus solchen Lebenszielen, die sich uns ganz allgemein in unserer heutigen Zeit aufdrängen, lassen sich zwei konkrete und zentrale Aufgaben (Ziele) des Psychologieunterrichts ableiten: Sie bestehen einerseits in einer notwendigen Information über seelische Vorgänge in Individuen und Gruppen, andererseits in der aus den zu beobachtenden Fehlhaltungen, den psychologischen Mißständen, den Sozialisationsdefiziten, den zunehmenden Suchtgefahren, den Krankheitssymptomen, den vielen Neurosen und pathologischen Fällen, kurzum: in der aus unserer kranken Gesellschaft notwendig ableitbaren Lebenshilfe, die Psychologieunterricht leisten muß.

Faßt man erstens die Aufgabe der Information ins Auge, so muß festgehalten werden, daß in unserer Wohlstandsgesellschaft mehrere Beobachtungen auffällig sind, die durch eine entsprechende Information durch Unterricht ins rechte Licht gerückt werden könnten:

1. BÜHLER, Ch. S.21
2. ebenda S. 522

- Psychologie wird häufig als Wissenschaft „stiefmütterlich" behandelt. Der geschichtliche Teil dieser Arbeit konnte diese Aussage belegen. Unerklärlich ist nur die Aussage in „Curriculum Gymnasiale Oberstufe - Psychologie" [1], mit der sich der Kultusminister NW und mehrerer Verfasser identifizieren: „Die Relevanz der Psychologie für unsere Gesellschaft scheint unbestreitbar..." Müßte nicht vielmehr die Tatsache festgestellt werden, u.z. gerade von hoher ministerieller Seite, daß Psychologie für unsere Gesellschaft relevant ist?
  Auch wird mitunter die Psychologie als Wissenschaft von den Vertretern anderer Disziplinen nicht als solche angesehen. Das mag an der Schwierigkeit ihres eigenen Selbstverständnisses liegen, oder an den Problemen ihrer Methoden. Es kann aber nicht mehr geleugnet werden, daß Wissenschaft und Forschung, Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft die Psychologie brauchen.

- Die Informationsaufgabe hat auch dort ihren Sinn und Zweck, wo vor Mißbrauch von psychologischen Erkenntnissen (Machtmißbrauch, Manipulation, Werbung ...) gewarnt werden muß. „Die geheimen Verführer" in der Sprache und Werbetechnik müssen aufgedeckt werden. Dies kann durch gründliche Information geschehen. So dürfte z.B. ein Unterricht über Wahrnehmungstäuschungen auch an die Frage heranführen, welche Tricks von der Markt- und Werbepsychologie angewendet werden, um den Konsumenten zum Konsum zu animieren. Werbefernsehen wird von sehr vielen TV-Zuschauern gesehen. Sie unterliegen damit zahlreichen „Verführungskünsten", die sich speziell auf psychologische Erkenntnisse aus dem Unbewußten stützen.

- Aufklärung über den Mißbrauch psychologischer Forschungsmethoden:

1. Der KULTUSMINISTER NW (Hrsg.): Curriculum Gymnasiale Oberstufe, Psychologie, Heft 23 der Reihe „Schulreform NW, Sekundarstufe II, Arbeitsmaterialien und Berichte", Düsseldorf o.J. S. 7

Es gibt kaum noch eine Zeitung oder Illustrierte, die nicht irgendwann (einige sogar in jeder Ausgabe) einen psychologischen Test anbietet nach dem Motto: „Teste Dich selbst, und Du weißt, wer Du bist!" Hier tut sinnvolle und zielgerichtete Aufklärung Not, wenn man verhindern will, daß in Zukunft die ganze Gesellschaft hyperchondrische Züge annimmt, jederzeit in sich hineinhörend, ob nicht irgendwo im seelischen Bereich „etwas nicht in Ordnung sei", da man die mehr als dubiosen Testbedingungen nicht erfüllt oder manchmal sogar übererfüllt. Hieraus resultiert eine weitere Informationsaufgabe:

- Vermittlung von Wissen über sich selbst und andere!
  Pädagogisch - verantwortungsvolles Handeln auf der Basis der Information kulminiert in dieser Aufgabe. Studenten der Pädagogik, die von mir zur Bedeutung des Psychologieunterrichts befragt wurden, äußerten in übereinstimmendem Maße, daß Psychologieunterricht den Schüler informieren müsse über seelische Prozesse in Individuen und in Gruppen, damit der Weg der Selbsterkenntnis (vgl. BÜHLER) und Selbstfindung auch tatsächlich beschritten werden kann. Von N=191 befragten Studenten der Pädagogik hielten 182 (d.i. 95,29 %) die Einführung des Psychologieunterrichts auf der Sekundarstufe II für richtig und begründeten u.a. mit dem Verlangen nach Information bzw. der Vermittlung von Grundkenntnissen über seelische Prozesse. Lediglich 4,71 % (9) der Befragten verneinten.

Freilich darf der Psychologieunterricht nicht auf halbem Wege stehenbleiben: Er darf sich nicht mit der Vermittlung bloßer Kenntnisse zufriedengeben, denn dann liefe er Gefahr, zu einem weiteren Paukfach zu werden, wo es mangelhafte Zensuren für „schlechte Gedächtnisleistungen" gibt. Das wäre nicht im Sinn der Sache und gäbe jenen 5 % der Befragten Recht, die gegen dieses Fach sind. Psychologieunterricht muß konkret jene zweite zentrale Aufgabe bewältigen, die von den befragten Studenten in erheblichem Maße gefordert wird: Psychologieunterricht

muß Lebenshilfe bieten. Über die Information hinaus soll der Psychologieunterricht Hilfestellungen, Verstärkungen für bestimmte Situationen in Kommunikations- und Interaktionsprozessen, in Krisenzeiten wie in Zeiten des persönlichen Erfolges Festigkeit angesichts des Angebotes unserer Konsumgesellschaft geben. Psychologieunterricht als Lebenshilfe dogmatisiert nicht, schulmeistert nicht, handelt nicht autoritär (aber auch nicht immer antiautoritär!), sondern sucht das beratende Gespräch, die persönliche Zuwendung an eine Gruppe, gibt nicht sofort eine Pauschalantwort, sondern sucht und findet Lösungsvorschläge für Konflikte. Problemorientierter Psychologieunterricht als Lebenshilfe befaßt sich genauso mit Phasen der Entwicklung und Sozialisation wie mit Aspekten der Persönlichkeit, mit dem „Ich" und dem „Du". Er scheut sich auch nicht, die Gefahren unserer Gesellschaft schonungslos offen zu nennen (Mißbrauch von Genußmitteln, Mißbrauch von Giften und Drogen, Mißbrauch von Amtsgewalt, Abhängigkeiten, seelische Unterdrückung,...). Er scheut sich ebenfalls nicht, vor der Pervertierung aller menschlichen Werte zu warnen. Problem-orientierter Psychologieunterricht will zur Konfliktlösung motivationaler Konflikte ebenso beitragen wie zum friedlichen Miteinander. Hierzu sind Selbstfindung und Selbstbejahung, aber auch Bejahung des anderen Menschen unabdingbare Voraussetzungen. „Lebenshilfe - als Unterricht? Ein überzogenes Programm!" wird der Kritiker einwenden. Dem ist entgegenzuhalten, daß Psychologie in diesem Sinne mehr ist als bloße Wissenschaft, die feststellt, beobachtet, verwirft und neu durchdenkt. Psychologie muß auch Konzepte, operationale Strategien, Hilfestellungen, Ratschläge, Humankompetenzen entwickeln - und ein Feld zum Einüben der gewünschten Verhaltensweisen anbieten. Psychologieunterricht als Lebenshilfe ermöglicht es, in der Klasse -in concreta- Konflikte auszutragen (verbal auszutragen) und gemeinsam in der Gruppe, gruppendynamisch also, Lösungsmöglichkeiten zu suchen bzw. Wege, die dann gemeinsam gegangen werden müssen, anzubieten. Problem-

orientierter Psychologieunterricht will den Menschen von seinen inneren Zwängen (Ängsten, Abhängigkeiten, Stereotypen) befreien, damit er eine freie, sich selbst bejahende Persönlichkeit werden kann. Denn wer sich selbst bejaht, wer selbst Ja zu sich sagt, kann auch ja zu den anderen sagen. Das christliche Doppelgebot der Liebe hat hier seine psychologische Bedeutung. Wenn es in dieser Form umgesetzt werden kann (sich selbst lieben heißt „Ja" sagen, die anderen lieben heißt Hinwendung, „Ja" zu den anderen), könnte auch jene Formel erfüllt werden, die G.A. MILLER 1969 ausdrückte:

„to give psychology a way." [1]

Daher dürfen die Erkenntnisse der Psychologie nicht im „professionalisierten Sachverstand der Fachöffentlichkeit" gehortet werden, sondern sie sind „wegzugeben an die allgemeine Öffentlichkeit", damit „die Wissenschaft immer mehr dazu beiträgt, Sozialisationsschäden zu vermeiden, statt sie später zu reparieren." [2]

So gesehen kann Psychologieunterricht einen echten Beitrag auf dem Weg zu einer gesunden Gesellschaft und zu psychisch gesunden Individuen als konkrete Lebenshilfe leisten.

2.34 Lebenssituation und Leitideen

Folgt man der Theorie von Psychologie als Lebenshilfe, so sind nach den bereits beschriebenen Grundsätzen und zentralen Aufgaben allgemeine Lernziele oder Leitideen zu formulieren, die dann unmittelbar einwirken auf die später in der Lernzielarbeit (Lernplanung) des 3. Teils zu berücksichtigenden objectives. LEITIDEE wird hier nicht verstanden als eine Leitlinie im Sinne ADLERs (= motivierende Kraft, die dazu neigt, das Persönlichkeitsgefühl zu erhöhen und ihren Träger der Wirklichkeit entfremdet, wenn sie zu hoch angesetzt wird), sondern un-

1. zit. nach WEINERT, Franz: Einleitung: Einführung in das Problemgebiet der Pädagogischen Psychologie, in: WEINERT/GRAUMANN/HECKHAUSEN/HOFER+et al: Pädagogische Psychologie 1, Frankfurt 1975, S. 59 +=(Hrsg)
2. ebenda, S. 59-60

ter der Leitidee eines Curriculum - Elementes wird eine situative didaktische Leitgröße gesehen, die Erwartungen über den zukünftigen Lebensvollzug intendiert. Unter Berufung auf FLECHSIG et al. (1970,18) definiert MÖLLER Leitideen folgendermaßen:

> „Dies sind Lernziele, die der Entwicklung von neuen Perspektiven, der Markierung von pädagogischen oder ideologischen Positionen und der Analyse historischer Bildungskonzeptionen dienen." [1]

An fünf konkreten Lebenssituationen sollen solche Zielsetzungen dargestellt werden. Allerdings ist dabei zu beachten, daß im Sinne curricularer Arbeit der Prozeß der Lernzielerstellung für den Lehrer durchschaubar gemacht wird. Das hat zur Folge, daß zunächst über mögliche Quellen zur Lernzielfindung nachgedacht werden muß. Diese Quellen liefern uns als Ergebnisse psychologischer Forschung die für eine Lernzielsammlung und Lernzielentscheidung unabdingbaren Leitideen oder Leitthemen. Als Quellen der Lernzielarbeit können in der Psychologie die Forschungsberichte, Aufsätze und Monographien betrachtet werden. Sie sollten auch in einem entsprechend breit angelegten Forschungsprojekt von einem Team dahingehend durchforstet werden. Ein einzelner hätte hier eine kaum zu bewältigende Arbeit vor sich. Wenn ich trotzdem als einzelner diese Arbeit beginne, so geschieht das deshalb, um Möglichkeiten aufzuzeigen, wie man aus der psychologischen Literatur die gesuchten Lernziele herausfinden kann; um auch zu zeigen, daß ausgewählte psychologische Theorien (etwa die Individualpsychologie Alfred ADLERs) eine Fülle solcher Möglichkeiten in sich bergen; um letztenendes Impulse für meine Kollegen, für Studenten und Lehrer zu geben, endlich dieses Feld psychologischer Forschung gezielt und systematisch auf dem Stand neuester Erkenntnisse curricularer Arbeit zu bestellen.

---

1. MÖLLER, C. (1976) S. 78

Angesichts dieses Vorhabens muß aber noch zweierlei gesagt werden:

1. Elektions- und Entscheidungsprozesse sind untrennbar miteinander verbunden. Wenn hier nun Vorschläge zu einer Lernzielsammlung unterbreitet werden, so geschieht das in dem Bewußtsein, mit solchen dazu notwendigen Entscheidungen Kritik hervorgerufen. Dabei wird sowohl negative als auch konstruktive Kritik bewußt in Kauf genommen. Die Kritik sollte allerdings nicht übersehen, daß der Verfasser auf einen längeren Zeitraum schulpraktischer Erfahrung setzen kann, - der ihm immer wieder die besondere Problematik des Psychologieunterrichts an verschiedenen Fachschulen, in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, sowie durch die Lehrtätigkeit an der Hochschule vor Augen führte.
2. Wenn man bezüglich der Lernzielforschung im Psychologieunterricht konsequenterweise der Theorie des problemorientierten teiloffenenen Fachcurriculum folgt, so muß die schon früh von ROBINSOHN formulierte Annahme adaptiert werden, „daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird" [1]; ferner gilt:

   „daß diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse ‚Disponibilität' durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und daß eben die Curricula und - im engeren Sinne - ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind." [2]

   Psychologieunterricht muß sich zum Ziel setzen, diese Qualifikationen zu vermitteln, wenn er den Sinn der Lebenshilfe verwirklichen will. Seine Lernziele operationaler und nicht -operationaler Art sind daher auf die Lebenssituationen der Betroffenen abzustimmen. Qualifikationen werden hier als allgemeine Qualifikationen verstanden, die von dem

---

1. ROBINSOHN, B. (1975) S. 45
2. ebenda

privaten Arbeitskreis JOERGES, KITTLER und LEHMANN definiert werden als die aus dem erreichten Lernerfolg des Schülers (eines Institutes) resultierende Befähigung und Bereitschaft, Lebenssituationen angemessen zu bewältigen (vgl. Anhang), oder im Sinne SCHÖRKENs und seiner Mitarbeiter als „Verhaltensdispositionen auf höher Abstraktionsebene" [1] verstanden werden. Solche Beispiele für „Ausstattung" zur Bewältigung von Lebenssituationen" sollen nun aufgezeigt werden.

2.3.4.1 Die Individualpsychologie Alfred ADLERs als mögliche Lernzielquelle für den Psychologieunterricht

Problemorientierter Psychologieunterricht orientiert sich an den Lebenssituationen der Betroffenen (z.B. der Adoleszenten). Die Lebenssituationen verlangen von jedem eine spezifische ‚Disponibilität', ein Verhalten, das ihn qualifiziert, solche und ähnliche mal bedrohliche, mal erfreuliche Situationen zu bewältigen. Lebenssituationen liefern also Leitideen für den problemorientierten Psychologieunterricht. Diese Leitideen wiederum können nun die Suche nach geeigneten Lernzielen erleichtern, sowohl in intentionaler - als auch in funktionaler Hinsicht. Die Leitideen steuern in gewissem Maße die Lernzielsammlung und die daraus resultierenden weiteren Schritte. Im folgenden wird exemplarisch eine Quelle beschrieben, die solche Lebenssituationen verarbeitet, aus denen in einem darauf folgenden Schritt notwendige Leitideen hergeleitet werden: Die Individualpsychologie Alfred ADLERs.

Die zahlreichen Veröffentlichungen Alfred ADLERs zu seiner Theorie und Praxis der Individualpsychologie (vgl. Literaturverzeichnis) bieten eine Fülle an Informationen, die wiederum für die gezielte Lernzielarbeit verwendet werden können. Grundtenor seines Schaffens und seiner wissenschaftlichen Theorie

1. SCHÖRKEN,R.(Hrsg.): Curriculum Politik, Opladen 1974, 199

ist -nach der 1911 vollzogenen Trennung von FREUD [1] - die Auffassung von der Unteilbarkeit, Freiheit und für ihr zielgerichtetes Tun verantwortliche Individualität des Menschen. ADLER beschreibt in seinen Büchern immer wieder die Vielzahl sozialer Fehlanpassungen, sogenannter Sozialdefizite. All diese Fehlanpassungen (z.B. Organminderwertigkeiten, daraus resultierende Komplexe, Überlegenheitsgefühl, Verwöhnungen, Perversionen, gemeinschaftshindernde Kindheitssituationen, neurotische Dispositionen - beschrieben in seinen Werken „Der Sinn des Lebens" und „Heilen und Bilden", sowie andere Beispiele in „Der nervöse Charakter": Geiz, Mißtrauen, Neid, Grausamkeit, herabsetzende Kritik, Mitleid, Koketterie, Narzismus; um nur einige zu nennen) lassen sich nach ADLER auf ein Merkmal reduzieren, das er die „Ichhaftigkeit" nennt. Den sozialen Fehlanpassungen werden nun die Bedingungen des „Normalzustandes" gegenübergestellt; wie aus Abbildung 16 zu entnehmen ist.

Lebenssituation 1:

DER EINZELNE IN DER GESELLSCHAFT

Das Leben des menschlichen Individuums vollzieht sich in der Gemeinschaft mit den anderen. Der Mensch ist als soziales Wesen angewiesen auf die Gemeinschaft. Als Gebender wie als Empfangender ist er Teil derselben. Er möchte schenken und beschenkt werden; er möchte lieben und geliebt werden; er möchte mitfühlen und selbst beachtet werden; er möchte teilnehmen und teilen. Sein Gemeinschaftsgefühl, sein soziales Interesse (im Sinne KÜNKELs: Wir - Haftigkeit) befähigt oder qualifiziert ihn, einen Platz in der Gemeinschaft zu haben. In seiner zentralen Lebensaufgabe, dem Streben nach Vollkommenheit, äußert sich seine Stellung zur Gemeinschaft; in diesem Sinne übernimmt er aber auch Gemeinschaftsaufgaben, die ihn auf seinem Weg zur Selbstverwirklichung in der Gemeinschaft weiterbringen

1. vgl. METZGER,W.: Alfred Adler, in: Lexikon der Psychologie, hrsg. von ARNOLD et al: Freiburg, 1976, Bd.I,1 S. 22

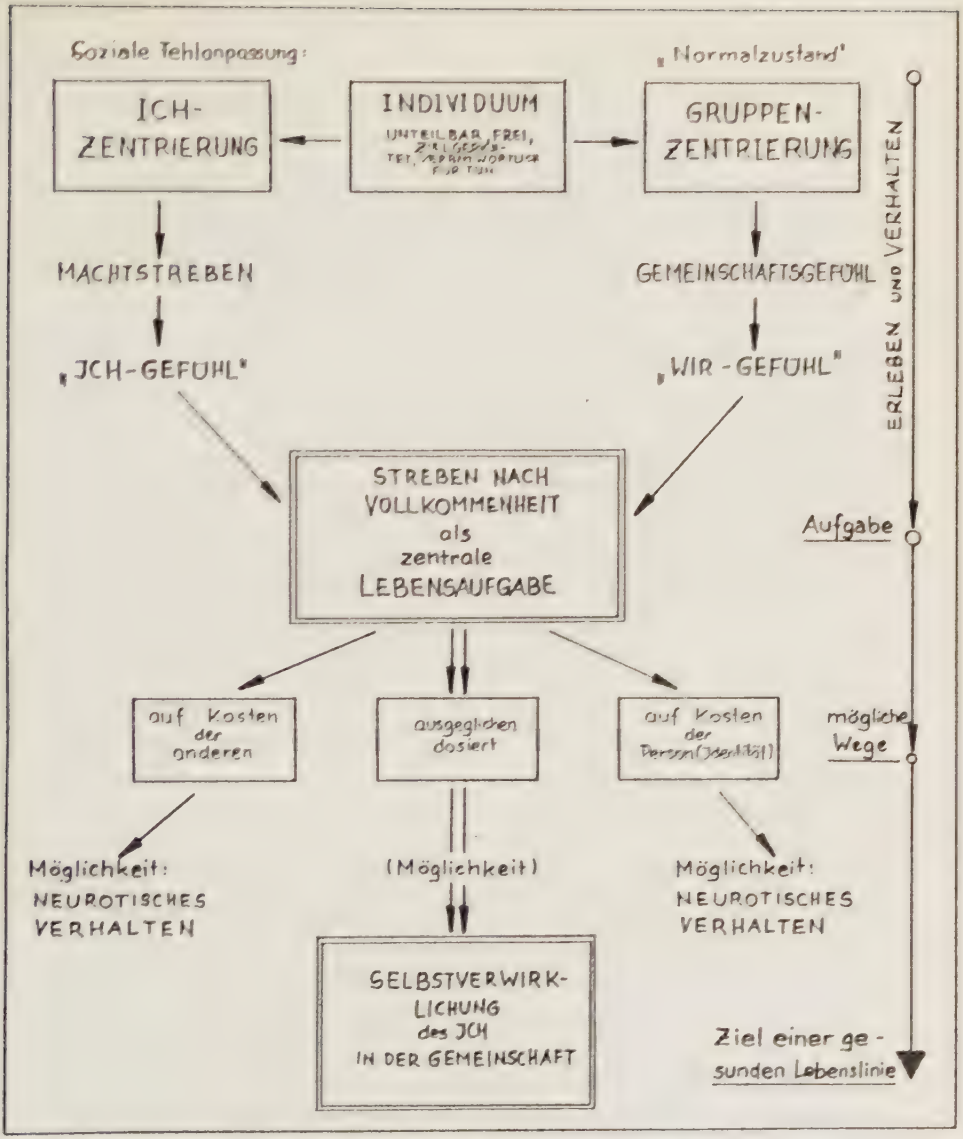


Abbildung 16: Darstellung der Theorie Alfred ADLERs

Aus der so dargestellten Theorie ADLERs lassen sich deutlich einige besondere Lebenssituationen des Normalzustandes (= Sollzustand) darstellen.

wobei unter Selbstverwirklichung oder Vollkommenheit die Erkenntnis zu verstehen ist,

> „das persönliche Glück nie auf Kosten der anderen bzw. der Aufgaben, sondern nur gemeinsam mit ihnen erreichbar ist und am ehesten sich demjenigen erschließt, der nicht danach jagt und für sich keine Sonderansprüche stellt." [1]

Lebenssituation 2:

DER MENSCH ALS ZIELORIENTIERTES WESEN

Jedes menschliche Leben muß einen Plan und ein Ziel haben. Alfred ADLER schreibt dazu: „Wir sind nicht in der Lage zu denken, zu fühlen, zu wollen, zu handeln, ohne daß uns ein Ziel vorschwebt." [2] Darin liegt die Gesetzmäßigkeit unseres persönlichen Werdeganges, denn: „Das Leben ist ein Sollen." [3] ADLER formuliert den Lehrsatz für den Menschen im ‚Normalzustand':

> „Wenn ich das Ziel einer seelischen Bewegung oder eines Lebensplanes erkannt habe, dann muß ich von allen Teilbewegungen erwarten, daß sie mit dem Ziel und mit dem Lebensplan übereinstimmen." [4]

Alle psychischen Funktionen und Kräfte (Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken, Trieb, Gefühl, Wille) sind zielorientierte Phänomene, die einer Gesetzmäßigkeit unterliegen, nämlich der „selbstgesetzten Zielstrebigkeit". Ist ein solches Ziel ‚normal' nicht vorhanden, so wird gemäß dem Lehrsatz vom Lebensplan ein fiktives Ziel gedacht, nach dem sich der Lebensplan nun auszurichten beginnt, etwa zur Kompensation einer Schwäche. Dieser Lebensplan aber kann nur als Versuch eines solchen angesehen werden. [5] Die selbstgesetzte Zielstrebigkeit

1. METZGER, W. (1976) S. 22-23
2. ADLER, A.: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Frankfurt, 1974 S. 21
3. ebenda, S. 21
4. ebenda, S. 23
5. vgl. ebenda, S. 24

führt uns zu einer weiteren Gesetzmäßigkeit, die einer normalen Lebenssituation entspricht:

Lebenssituation 3:

DER MENSCH ALS UNTEILBARE PERSÖNLICHKEIT

Wenn auch andere Theorien zu beweisen versucht haben, die Persönlichkeit des Einzelnen könne differenziert, in Teile zerlegt, betrachtet werden, so versucht ADLER unbeirrbar zu zeigen, daß der Mensch eine unteilbare, unterlegbare Einheit (= Persönlichkeit) ist. Diese Einheit der Persönlichkeit erwächst aus der selbstgesetzten Zielstrebigkeit, die letztlich in das große Ziel (Ziel seiner Lebensanschauung) mündet:

> „verstärkter Wirklichkeitssinn, Verantwortlichkeit und Ersatz der latenten Gehässigkeit durch gegenseitiges Wohlwollen, die aber ganz nur zu gewinnen sind durch die bewußte Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls und durch den bewußten Abbruch des Strebens nach Macht." [1]

Überall, wo diese Leitidee über unserem Leben steht, können wir nützliche, schaffende, erfolgreiche, glückliche Mitglieder einer größeren Gemeinschaft, eines Volkes letzthin, werden. Eine gesunde Gesellschaft kann nur dann erreicht werden, wenn ihre Individuen dieses Ziel ADLERscher Lebensanschauung bejahen. Für den Psychologieunterricht hieße das konsequenterweise: Von der Analyse der zu beobachtenden sozialen Fehlanpassungen der Schüler und Erwachsenen zur seelischen Gesundung aufgrund individualpsychologischer Lebensanschauung. Nur wenn das Individuum seine Identität nicht aufgeben muß, sich also nicht vollständig dem Kollektiv ergeben muß, sondern einen Freiraum individueller Aktivitäten bewahren kann, kann es seinen Wirklichkeitssinn und seine Verantwortlichkeit stärken, seine latente Gehässigkeit aufgeben, ebenso sein Streben nach Macht, um sich bewußt in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen.

Bisher wurden einige Lebenssituationen eines Sollzustandes beschrieben. Nunmehr müßten hier Beispiele des Ist - Zustandes angeführt werden, um zu zeigen, welche Möglichkeiten der Lern-

1. ADLER, A. (1974) S. 32

zielgewinnung sich aus einer solchen Analyse der sozialen Fehlanpassungen ergeben:

Lebenssituation 4:

DER MENSCH ALS EGOIST

Übersteigerte Ich-Haftigkeit manifestiert im Laufe der Entwicklung den Egoismus im Menschen, unter dem unsere Gesellschaft immer wieder zu leiden hat. Äußerungen von Eltern, wie z.B. „Setz deine Ellenbogen ein!" oder „Wehre dich so gut du kannst!" oder: „Das hat unser Kind nicht nötig!" fördern mitunter diesen Egoismus. In der Gier nach Geld und Macht findet er seine weiteste Verbreitung. Man schließt sich andererseits gerne in Gemeinschaften, Vereinen, Clubs zusammen, aber in dem Moment, wo konkrete Aufgaben verlangt werden, die der Gemeinschaft nutzen, sagt man abwehrend: „Ohne mich!" oder: „Ich will damit nichts zu tun haben!" oder: „Was geht das mich an!" Diese Erfahrungen kann jeder bewußt machen, der nur einmal versucht, die Lebensanschauung Alfred ADLERs auf unsere gesellschaftliche Wirklichkeit zu übertragen. Die Pervertierung dieses Problems zeichnet sich in nahezu grotesker Weise darin ab, daß jedes Kind, das heute geboren wird, morgen bzw. in ferner Zukunft zu wirklich „Höherem" berufen ist. So wird ihm der ‚Numerus Clausus' als Erziehungs- und Lebensstil gleich mit in die Wiege gelegt! Es wird aber nicht gesehen, daß Erziehung zur Rücksichtslosigkeit einseitige, egoistische Erziehung ist und der Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls abträglich oder gar entgegengesetzt ist. Die Resignation des Pädagogen mündet schließlich in der Erkenntnis, daß jener gute Satz „Einer für alle, alle für einen" umgekehrt wird und eines wesentlichen Stückes beraubt wird, so daß er nunmehr lauten muß: „Jeder für sich ganz allein!" und damit den gegenwärtigen Zustand der kranken Gesellschaft kennzeichnet.

Lebenssituation 5:

DER NERVÖSE MENSCH

Seit einiger Zeit mehren sich die alarmierenden Anzeichen einer von Stress geplagten Gesellschaft, in der nicht nur die Erwachsenen, sondern auch die Kinder immer nervöser werden. Mitunter läßt sich bei vielen Menschen eine Lebenshaltung beobachten, die durch den Imperativ „Stress muß sein!" beschrieben wird. VESTER sammelte zum „Phänomen Stress" viele Daten und kam zu der Überzeugung, daß hinter dem Stressphänomen ein großangelegter Plan steht, der Stress manchmal sogar notwendig ist. Derjenige, der in stressierenden Situationen am besten klar kommt, setzt sich auch in unserer Leistungsgesellschaft durch. Die Zeitungen berichten immer häufiger von steigender Aggressivität und Nervösität. Lehrer in den Schulen wissen davon ein Lied zu singen: Nervöse Kinder in zu großen Klassen - zielstrebiges Unterrichten oder gar Erziehen ist da kaum möglich. Auch die Erlebnisse mit Schülern auf Klassenfahrten geben beredte Zeichen für eine wieder mehr und mehr verwahrlosende und seelisch erkrankende Jugend. Wo aber liegen die Wurzeln dieser nervösen Störungen, die dann später zu neurotischen Erkrankungen führen können?
Alfred ADLER schreibt in seinem Vorwort zur dritten Auflage seines Werkes „Über den nervösen Charakter" (1922):

> „Der Nervöse lebt und müht sich ab für eine Welt, die nicht die unsere ist. Sein Widerspruch gegen die absolute Wahrheit ist größer als der unsere. Zu diesem Widerspruch gelangt er ...ein in einer schwierigen Position der Kindheit erworbenes Minderwertigkeitsgefühl. Von da an beeinflußt die größere Neigung für allseits bereitliegende Irrtümer dauernd die seelische Entwicklung." [1]

An anderer Stelle präzisiert er:

> „Am Anfang der Entwicklung der Neurose steht drohend das Gefühl der Unsicherheit und Minderwertigkeit und verlangt mit Macht eine leitende, sichernde, beruhigende Zwecksetzung, eine Konkretisierung des Zieles der Überlegenheit,

1. ADLER, A.: Überden nervösen Charakter, Frankfurt 1975, S. 27

> um das Leben erträglich zu machen... Das Gefühl des schwachen Punktes beherrscht den Nervösen so sehr, daß er, ohne es zu merken, den schützenden Überbau mit Anspannung aller Kräfte bewerkstelligt." [1]

Lebenssituation 6:

DER MENSCH MIT SEINEM MINDERWERTIGKEITSKOMPLEX

Die bisher beschriebenen Lebenssituationen 4 und 5 können nicht isoliert von dieser betrachtet werden. Sie sind interdependent, sie haben ihre Ursache letztlich in dem einen: Minderwertigkeitsgefühl. Aus dem Gefühl der Unsicherheit oder einer Organminderwertigkeit erwächst mit zunehmender Entwicklung das Minderwertigkeitsgefühl, das wiederum jene Quelle des Kindes ist, aus der heraus sich das Kind

> „die oft auffälligen Mittel zu seiner Wertgefühlssteigerung (holt), unter denen man an hervorragender Stelle die neurotischen und psychotischen zu vermerken hat." [2]

Zu den Organminderwertigkeiten können nach Ansicht ADLERs gehören:

> „das Unfertige an dieser Art von Organen, ihre oft nachweisbaren Entwicklungsstillstände, der Mangel an Ausbildung in histologischer oder funktioneller Richtung, das funktionelle Versagen in der postfötalen Zeit, andererseits die Steigerung ihrer Wachstumstendenz bei Kompensations- und Korrelationszwang, die häufige Erzielung funktioneller Mehrleistung sowie den fötalen Charakter von Organen und Organsystemen." [3]

Das Gefühl der Schwäche, Unsicherheit und Minderwertigkeit kann nur durch eine Leitlinie kompensiert werden, die aufgrund eines fiktiven Ziels, „eines Lebens neben dem Leben", begangen wird und sich darin äußert, daß man nach Macht und Geltung strebt, nach jeglicher Überhöhung des Selbstwertge-

1. ADLER, A. (1973) S. 34-35
2. ebenda, S. 39
3. ebenda, S. 38

fühls, nach Überschätzung der eigenen Persönlichkeit: Angst, Schüchternheit, Pessimismus, übertriebenes Sündegefühl, schlechtes Gewissen geben die diesem psychischen Mechanismus zugrundeliegenden Stimmungen wieder. Das Gefühl der Minderwertigkeit wird kompensiert durch das Gefühl der Überlegenheit und dem ständigen Streben danach, was sich schließlich in die Rolle des Helden und Märtyrers steigern kann. Dies führt zur neurotischen Aktion, zum Minderwertigkeitskomplex, wie ADLER sagt:

> „in eine Lebensform, in der der Patient wie eine lebendige Anklage durchs Leben geht, seine Laster zeigt und gleichzeitig das Unrecht der anderen." [1]

Es ist m.E. hier nicht notwendig, noch näher auf Situationen unseres täglichen Lebens einzugehen, die diese Beobachtungen bestätigen würden. Beweise für solche Ausdrucksweisen menschlichen Lebens gibt es bei uns genug. Auch hat sich die Fülle der sozialen Fehlanpassungen gegenüber früherer Zeit (Zeit ADLERs) keineswegs verringert, sie haben im Gegenteil alle bedrohenden Formen angenommen. Wie anders könnte sonst in der Presse zu lesen sein (es sind Schlagzeilen aufgeführt, die wiederum eine Dunkelziffer nur erahnen lassen):

- „Es gibt keine fröhliche Jugend mehr!"
  (Der Spiegel, Nr. 23/1976 v. 31.5.76)
- „Die Ängste der Angepaßten - Auch die Chefs: mutlos, einsam, seelisch kaputt"
  (Die Zeit, 23/1976 v. 28.5.76)
- „Alarmzeichen vor dem Abitur - Klassenkameraden werden zu Rivalen"
  (Ruhrnachrichten, 1.6.76
- „Jährlich 500 mal Schülerselbstmord"
  (Ruhrnachrichten, 4.6.76)
- „Jeder dritte Patient psychisch überlastet"
  (Ruhrnachrichten, 2.6.76)
- „Schreckgespenst Depression - Der Rat: „Beiß dich durch" nützt nichts."
  (Ruhrnachrichten, 26.11.76)

1. ADLER, A. (1975) S. 49

Die Reihe ließe sich beliebig fortsetzen. Die einzige Konsequenz, die hier gezogen werden muß: Es muß schnellstens psychologisch-fundiert auf breiter Ebene sachlich informiert werden und praktische Lebenshilfe -auch schon in Schulen- geboten werden durch Zusammenarbeit der dafür qualifizierten Kräfte (Ärzte, Psychologen, Psychologie-Fachlehrer, Beratungslehrer). Angesichts dieser Forderungen aber höre ich schon jene, die den Zeigefinger heben und mahnen: „Bedenke, was das kostet!"

Jedoch zurück zur eigentlichen Problematik: Die Darstellung verschiedener Lebenssituationen sollte verdeutlichen, daß sie eine Fundgrube für den problemorientierten Psychologieunterricht hergeben können, sofern man z.B. die Theorie Alfred ADLERs zugrundelegt. Natürlich können auch andere psychologische Theorien herangezogen werden. Das ist von dem jeweiligen Standort des Verfassers abhängig. Ich beschränke mich aber auf diese Beispiele, um sie meiner weiteren Arbeit (Gewinnen von Leitideen für die Sammlung von Lernzielen für den Psychologieunterricht) zugrundelzulegen.

2.342 Leitidee 1: Der Mensch ist ein soziales Wesen

Schon bei ADLER wurde deutlich, daß trotz aller Ich-Haftigkeit der Mensch auch ein Gemeinschaftsgefühl (=Wir-Haftigkeit) entwickelt. Es bildet sich heraus in der Familie, in der Gruppe der ersten Kindheitsfreunde, in Gruppen des Kindergartens, später in der Schule, in neuen Freundschaften. Der Mensch ist auf diese Bindungen angewiesen, er ist auf Gemeinschaft angewiesen. Im Zusammenleben mit anderen, in den jeweiligen Gruppen primärer und sekundärer Art, wird er bestätigt, steigt sein Selbstwertgefühl, dort hat er einen Platz, wo er sich hingehörig fühlt. Wechselt er von der Schul- in die Berufswelt, muß er teilweise alte Gruppenbindungen aufgeben, um neue eingehen zu können. Die Arbeit selbst verlangt die Einordnung bzw. Anpassung unter oder an die Gruppennorm; was in den Produktionsstätten heute erreicht wird, ist vielfach das Ergebnis

eines erfolgreich arbeitenden Teams. Der junge Student irrt vielleicht im Anfang durch die Vielzahl der Veranstaltungen und Räume einer Fakultät, bis er sich mit Hilfe von Gleichgesinnten und Freunden orientiert. Er geht neue Bindungen (Freunde suchen) ein, um sich leichter orientieren zu können. Später mag diese Gruppe zu einer echten Arbeits- und Studiengemeinschaft wachsen, nicht selten halten solche studentischen Freundschaften ein Leben lang.

Jeder übernimmt in der Gruppe eine gewisse Rolle, die seiner Persönlichkeit entspricht. Dabei kann es auch geschehen, daß falsche Rollen übernommen werden und die jeweilige Persönlichkeit auf einen ihr nicht gemäßen Weg abgedrängt wird. Das kann zu Fehlverhalten führen. Nicht selten identifiziert man sich mit den Normen einer Gruppe, manche geben ihre Identität auf und spielen eine Rolle, die vielleicht andere bewußt steuern: Das Individuum wird manipuliert.

Man sieht : Vielfältige Gruppenbeziehungen bestimmen unser Leben. Wir können uns diesen gruppendynamischen Gesetzmäßigkeiten nicht entziehen. Daher ist es notwendig, den Schüler bzw. alle Lernenden auf diese gruppendynamischen Prozesse aufmerksam zu machen bzw. sie transparent zu machen, damit sie die Qualifikationen erreichen, die sie befähigen, Gruppenprozesse zu erkennen, zu hinterfragen und zu bewältigen.
Somit gewinnen wir unter der Leitidee: „Der Mensch als soziales Wesen" die inhaltliche Formulierung der

1. Qualifikation:

Der Schüler soll ausgestatten werden, Gruppenprozesse bewältigen zu können.

Diese Qualifikation enthält die sachliche bzw. inhaltliche Aussage: „Bewältigung von Gruppenprozessen."

2.343 Leitidee 2: Der Mensch ist eine physiologische Frühgeburt

Der von PORTMANN geprägte Begriff der physiologischen Frühgeburt hat auch die Entwicklungspsychologie nachhaltig beein-

flußt. Daher sollte die Bedeutung der Entwicklungs - psychologischen Forschung für eine unterrichtliche Thematik einerseits und -damit verbunden- für die Schüler andererseits herausgestellt werden. Ein Beispiel möge das unterstreichen: In Seminaren außerschulischer Erwachsenenbildung kann man immer wieder die Erfahrung machen, daß die meisten Hörer erstaunt sind, was alles über das erste Lebensjahr und seine Bedeutung für den weiteren gesamten Lebenslauf zu erfahren ist. Trotz aller scheinbaren Aufklärung ist es noch längst nicht gelungen, hier eine gesunde Einstellung zu entwickeln. Trotz unzähliger Publikationen handeln die meisten Mütter so, wie sie es selbst erlebt bzw. erfahren haben: Sie tradieren den Erziehungsstil ihrer Eltern,bzw. anderer Erziehungsmächte. Überlegt man einmal, daß eine Hauptschülerin nach ihrem Abschluß eine Berufsschule besucht und danach in absehbarer Zeit eventuell heiratet und ein Kind zur Welt bringt, so hat sie kaum jemals etwas davon gehört, daß die ersten Wochen nach der Geburt der Ausbildung der biologischen Funktionen der Selbsterhaltung dienen, daß die Reflexe eine große Rolle spielen, daß die Kontaktaufnahme des Babys durch gefühlshafte Erlebnisse gesteuert wird, daß später die Physiognomische Wahrnehmung eintritt. Sie wird ihr Kind nur beobachten können und es so behandeln, wie es ihrer eigenen Vorstellung und ihrem Gefühl entspricht. Aber genügen heute noch Gefühl und „Mutterinstinkt", um einem Kind den Pflegeschutz angedeihen zu lassen, der ihm zukommen muß? Müßte nicht ein großes Maß an Informationen den Eltern gegeben werden, damit sie erkennen und wissen, daß ihr Kind aufgrund seines Entwicklungsdefizites viel lernen muß, um die Tatsache der physiologischen Frühgeburt schnell überwinden zu können, damit Entwicklungsschäden möglichst vermieden werden. Soweit mir bekannt ist, gibt es in manchen Institutionen „Elternseminare" (Volkshochschule, Kirchen), die dieser Informationspflicht nachzukommen versuchen. Hätte aber nicht der Staat auch diese zentrale Aufgabe, in seinen primären Bildungsinstitutionen (Schulen), dies zu einem notwendigen Anliegen für alle Adoleszenten zu machen? Sollten

nicht gerade junge Männer besonders auf die Rolle als Erzieher (Vater) durch sachliche Informationen vorbereitet werden? Man möge mich nicht mißverstehen: Ich fordere keine „Ehevorbereitungs - Schule", sondern ich sehe die Notwendigkeit, angesichts einer Überhand nehmenden Flut von Informationen die wichtigsten nicht vergessen zu dürfen, nämlich jene entwicklungspsychologischen Informationen, die über uns selbst, über unsere seelische Entwicklung wichtiges aussagen.

Unter der Leitidee „Der Mensch ist eine physiologische Frühgeburt" wird folgende Qualifikation gewonnen:

2. Qualifikation:

Der Schüler soll ausgestattet werden, die Hilflosigkeit und das Lerndefizit des Neugeborenen zu begreifen.

Darin enthalten ist die Aussage:

Das Neugeborene ist ein Mängelwesen und auf fremde Hilfe angewiesen.

2.344 Leitidee 3: Der Mensch darf nie auslernen!

Eine weitere entwicklungspsychologische Leitidee sollte den Psychologieunterricht bestimmen: Sie zeigt sich in der Pointierung jenes geflügelten Wortes, das so gerne mit erhobenem Zeigefinger gesagt wird: „Man lernt nie aus!" zu einer neuen wissenschaftstheoretisch wie -praktisch verifizierten Aufforderung: „Man darf nie aufhören zu lernen!" Diese Forderung wird auch neuerlich von der modernen Entwicklungspsychologie OERTERscher Prägung vertreten: Unter Bezugnahme auf neueste amerikanische Literatur schreibt Rolf OERTER in seinem Aufsatz „Zur Rolle der Entwicklungspsychologie":

> „Im folgenden wird keine Trennung von Entwicklung und Sozialisation vollzogen, weil dies nicht möglich ist. Ebenso kann Entwicklung nicht auf ein bestimmtes Lebensalter bezogen werden, sondern umfaßt den gesamten Lebenslauf....Entwicklung wird verstanden als nicht zufällige, erklärbare Veränderungsreihe, die mit dem individuellen Lebenslauf verknüpft ist." [1]

Wie schwer jedoch diese Ansicht in die Praxis übertragen wer-

1. OERTER, R.: Zur Rolle der Entwicklungspsychologie, in: Psychologische Rundschau, XXVIII/1, Göttingen, 1977 S. 22

den kann, läßt sich an einer Erfahrung darstellen, die ich jüngst in einem Erwachsenenbildungs-Seminar machen konnte: Viele der anwesenden Damen beklagten sich darüber, daß es ungemein schwer, wenn nicht sogar unmöglich sei, ältere Menschen davon zu überzeugen, daß man bis an sein Lebensende geistig aktiv bleiben müsse, sich den sich rasch wandelnden Verhältnissen immer wieder neu anpassen müsse, kurz: daß man im Alter ein hohes Maß an Flexibilität aufweisen muß, wenn man seinen Lebenslauf vollenden will. Hier steht die Forschung noch in den Anfängen. Aufgabe einer Gerontologie wird es u.a. sein, Strategien zu entwickeln und erproben, wie man ältere und alternde Menschen für diese Problematik des „permanent learning" sensibilisieren kann. Erfolgreich kann die Arbeit auf lange Sicht nur dann sein, wenn auch die jungen Menschen schon heute dafür sensibilisiert werden, daß sich ihre Entwicklung immer wieder fortsetzt und erst durch das Lebensende begrenzt wird.

Für die Entwicklungsphase des Adoleszenten sind solche Kenntnisse unerläßlich: In seinem Streben nach Autonomie wird er u.a. von der Frage nach seiner eigenen Identität geleitet. Sein Streben nach Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung hat seine Kraftquelle in der Frage: „Wer bin ich, wo komme ich her, wo gehe ich hin?" Sinnvolle und sachliche Information über den allgemeinen entwicklungspsychologischen Studiengang, Kenntnis natürlicher entwicklungsbedingter Konfliktsituationen, Verständnis für eigene Schwierigkeiten und die der anderen, aber auch vor allem Wissen um die psychische Entwicklung älterer Menschen sowie Wissen um die psychische Belastbarkeit seiner selbst wie der anderen können dazu beitragen, daß diese Phase der Entwicklung (Reifezeit, Adoleszenz) zur Festigung der individuellen Persönlichkeit im jungen Erwachsenenalter führt. Psychologieunterricht hat hier eine weitere zentrale Aufgabe.

Die dritte Leitidee führt zur 3. Qualifikation:

Der Schüler soll ausgestattet werden mit der Erkenntnis, daß menschliches Leben permanentes Lernen (=Entwicklung) voraussetzt.

Darin wird die Aussage gemacht:

Entwicklung ist permanentes Lernen.

2.345 Leitidee 4: Diagnose eigenen Verhaltens

Junge Menschen sind heute einer zunehmenden psychischen Gefahr ausgesetzt: Massenmedien sorgen für eine unkontrollierte Verbreitung psychologischer Kenntnisse, oft in unredlicher Weise, so daß -besonders in den sogenannten Boulevardblättern- mitunter der Eindruck nicht verwischt werden kann, hier werde gezielt Mißbrauch getrieben, etwa mit der Anwendung von Testverfahren. Das alles geschieht unter der riesigen Verpackung „Aufklärung um jeden Preis" oder „Wir bieten Ihnen das Patentrezept zur Selbsterkenntnis." Psychologie ist zum Geschäft geworden. Am Ende jedoch haben die Psychiater großen Zulauf von denen, die es sich finanziell leisten können, Auch und vor allem das Werbemanagement mischt da kräftig mit: Beim Kampf um neue Käuferzahlen werden die raffiniertesten psychologischen Tricks angewendet, um den Konsumenten im Sinne einer erfolgreichen Verkaufsstrategie zu manipulieren.

Hier sind auch die „Charakter"-Tests zu erwähnen, die einige einschlägige Zeitschriften immer wieder anbieten. Heute gibt es kaum noch eine Zeitung oder Illustrierte, die nicht einen „Psychologen" als Anlaufstelle für alle kleinen und großen menschlichen Probleme aufzubieten hat. „Schreiben Sie Dr. ZYX!" wird der Leser aufgefordert. (Es wäre sicher nicht uninteressant, solche Antworten über einen längeren Zeitraum hin zu überprüfen auf Inhalt und Wissenschaftlichkeit).

Diagnostisch und therapeutisch arbeitende Psychologen und Psychagogen in überlasteten Beratungsstellen und Institutionen stellen jedoch immer wieder fest, daß die Menschen durch diese „Aufklärung" (Scheinaufklärung) nicht gesünder werden.

Das Gegenteil ist der Fall: Die erfolgreiche und bekannte Autorin, die Psychagogin Christa MEVES, schildert das Problem so:

> „Ich meine damit jene Menschen, die, wie die gründliche Durchsuchung beweist, kerngesund sind, die aber von der panischen Furcht getrieben werden, daß man bei ihnen eine Krankheit zum Tode feststellen könnte. Es zwackt sie hier, es zwackt sie da, sie lauschen angstvoll, geradezu hypochondrisch in ihren Körper hinein, lesen Gesundheitshausbücher und treiben sich in immer neue Befürchtungen hinein." [1]

MEVES weist an der gleichen Stelle auf das ständig wachsende Maß des „Leidpegels" [2] hin. FRANKL stellt dazu fest, daß es heutzutage generell nicht mehr Leid gibt, sondern daß sich die E i n s t e l l u n g z u m L e i d gewandelt hat und deshalb einer Neubesinnung bedarf. Darauf wird später noch einzugehen sein (siehe Seite 278). Tatsächlich sind die täglichen Berichte über Selbstmorde und Selbstmordversuche in der BRD nur ein Abbild seelischer Erkrankungen, deren Ausmaße wohl kaum zu übersehen sind. Die dabei an vorderster Stelle rangierenden Ängste und Depressionen geben der Hypochondrie immer neue Nahrung. Wenn hier nicht bald auf breiter Basis gezielte Maßnahmen unternommen werden, läuft die Gesellschaft Gefahr, immer mehr zu erkranken.

Was kann dagegen unternommen werden? Ein erster Schritt wäre, im Rahmen des Psychologieunterrichts als Pflichtfach in allen Oberstufen unserer Schulen (10. Schuljahr, Sekundarstufe II, Berufs- und Fachschulen) solche Kenntnisse und Einsichten zu vermitteln, die den Adoleszenten helfen, sich selbst viel besser zu verstehen, ihre eigenen Nöte und Konflikte erkennen zu können, um ihnen dann in einem Unterricht auf der Basis gegenseitigen Vertrauens Wege aufzuzeigen, zu sich selbst ja sagen zu können, damit sie kraft ihrer eigenen Selbstbejahung auch ja sagen können zum anderen und den Blick öffnen können für die Sorgen der anderen. Psychologieunter-

1. MEVES, Ch.: Unser Leben muß anders werden, Freiburg, 1976(2), S. 11
2. ebenda, S. 10

richt sollte zu einer ersten vorsichtigen Selbstdiagnose führen: Der Adoleszent erkennt die Grundphänomene seines innerseelischen Daseins und Soseins; er lernt Gefühle und Triebe auseinanderzuhalten und weiß um die Bedeutung der Grundbedürfnisse; er erkennt die Probleme der Sublimierung und Kompensation und erfährt die Schwierigkeiten und Hindernisse, die sich seinem Wollen und Streben in den Weg stellen; er sieht ein, daß jedes Leben einen Plan hat und einer Leitlinie folgt und erfährt aber auch Ursachen psychischer Erkrankungen; er lernt, daß Konflikte ihre Ursachen im Widerstreit der Motive haben und immer eine Entscheidung fordern. Psychologieunterricht muß daher Mut zur Entscheidung machen, damit das wachsende Krebsgeschwür des Zweifels an sich selbst oder der Hypochondrie eingedämmt wird.

Diese Indices mögen genügen, um aus der Leitidee „Diagnose eigenen Verhaltens" nunmehr die nächste Qualifikation zu gewinnen:

Qualifikation 4:

Die Schüler werden ausgestattet, ihre eigene individuelle psychische Situation zu bedenken.

Darin ist die Aussage enthalten:

Grundprobleme menschlichen Verhaltens und Verhaltensänderung.

2.346 Leitidee 5: Konfliktlösungshilfe

„Mit Konflikten leben!" ist ein uraltes Problem. Menschliches Zusammenleben bietet Reibungsflächen, die Konfliktstoffe freigeben. Grenzt man diese große Problematik ein auf den einzelnen, so muß gesagt werden, daß jedem äußeren Konflikt (= Konflikt mit der Umwelt) häufig auch ein innerseelischer Konflikt zugrundeliegt. H.R. LÜCKERT hat in seiner umfassenden Studie die psychodynamischen Faktoren des Konflikts dargestellt und bezeichnet den Menschen als konfliktträchtiges Wesen. Bei seiner Darstellung bemüht er sich um eine Erweite-

rung der Konflikt-Psychologie von dem etwas einseitigen Standpunkt der Tiefenpsychologie zu einer Allgemeinen Konflikt-Psychologie. LÜCKERT definiert den Konflikt als „ein Widerstreit der Richtungstendenzen" und „als erlebte Unstimmigkeiten der Mensch-Welt-Beziehung" [1]. Ausgehend von der anthropologischen Fragestellung vollzieht er die Analyse der Konflikte in zwei Schritten, indem er sie in die „elementaren Prozesse" zerlegt und hernach die „komplexen Konstellationen" beschreibt. Zu den „elementaren Prozessen" rechnet LÜCKERT das Bedürfnis, die Motivation, die Realisation, die Frustration, die Regulation und die Reduktion, während zu den komplexen Konstellationen die Normation (Gewissen), die Konfliktinitien (Schicksal, Reifung, Erziehung, Grund- und Schlüsselerlebnisse, Erlebnisverarbeitung) und die Eigenarten bzw. Äußerungen der Konflikte zählt.

Dieses umfassende anthropologisch-psychodynamische Konzept einer Konflikt-Psychologie kann jenes der experimentellen Psychologie gegenübergestellt werden: Hier geht man von den Ergebnissen der Psychoanalyse (FREUD), die sich von Anfang an als Konfliktpsychologie verstand [2], aus und verarbeitet Ergebnisse des Feldtheoretikers LEWIN, die von MILLER erweitert wurden. GRAUMANN stellt unter Bezugnahme auf diese Quellen ein Konfliktmodell vor, das vier Grundformen beinhaltet:

- Annäherungs-Annäherungskonflikt
- Vermeidungs-Vermeidungskonflikt
- Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt (Ambivalenz-Konflikt)
- Doppelter Annäherungs-Vermeidens-Konflikt (Doppelter Ambivalenz-Konflikt) [3]

Ausgangspunkt dieser Forschung ist die Idee, die MILLER (Schüler HULLS) umzusetzen versuchte,

1. LÜCKERT, H.R.: Konfliktpsychologie, München 1965(5), S. 11
2. GRAUMANN, C.F.: Motivation, Heidelberg 1969, S. 1o5
3. ebenda, S. 1o5

„die LEWINsche Konfliktkonzeption operational so umzuformulieren, daß eine experimentelle Überprüfung möglich wird." [1]

In diesem Modell spielen Valenzen (= Anziehungswerte) von Objekten eine große Rolle, ebenso wie die Zielgradienten (HULL), so daß mit Hilfe dieser Konstrukte und aufgrund zahlreicher Experimente der Konflikt lokalisiert werden kann:

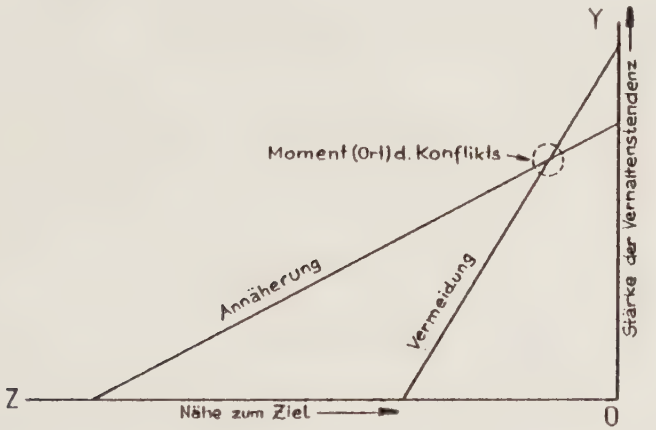


Abbildung 17: Konflikt als Schnittpunkt von Annäherungs- und Vermeidungstendenz [2]

Dieses leicht verständliche Konflikt-Modell kann m.E. vor dem Hintergrund fundierter anthropologischer Kenntnisse (LÜCKERT) zu einer wichtigen Grundlage für den Problembereich „Konflikt und Entscheidung" im Psychologieunterricht werden. Hier wird eine echte Lebenssituation dargestellt. Das MILLERsche Modell eignet sich auch vorzüglich für einen anschaulichen Unterricht. Erfahrungen in Erwachsenen-Seminaren haben dies bestätigt. Darin liegt auch der Beitrag des Psychologieunterrichts zu einer Friedenspädagogik, daß man versucht, dem Schüler zum Analysieren und Erkennen seiner eige-

1. GRAUMANN, C.F. (1969) S. 1o7
2. nach GRAUMANN (1969), S. 1o7

nen Konflikte zu bringen, damit aber auch zum Analysieren und Erkennen der Konflikte anderer, und dadurch schließlich Verständnis für viele Alltagssituationen weckt, etwa im Umgang mit den Geschwistern, mit den Eltern, mit den Vorgesetzten im Beruf, mit dem geschlechtlichen Partner, mit den Freunden. Hier kann echte Konfliktlösungshilfe angeboten werden dadurch, daß man die Ursachen der Konflikte aufdeckt. So gewinnen wir unter der Leitidee „Konfliktlösungshilfe" die nächste Qualifikation und formulieren:

Qualifikation 5:

Die Schüler werden ausgestattet, die Tatsache des Menschen als eines konfliktträchtigen Wesens anzuerkennen, mit der Erkenntnis, daß es zu jedem Konflikt einen Ausweg gibt.

Darin ist die Aussage enthalten:

Der Mensch ist ein konfliktträchtiges Wesen.

2.347 Leitidee 6: Der Umgang mit dem ‚normalen' Menschen

Alle bisher gewonnenen Leitideen münden letztlich in der Notwendigkeit, die in dieser Leitidee zum Ausdruck kommt: Interaktionen und Kommunikationen als Austauschprozesse menschlichen Miteinanders verlangen eine permanente eigene, individuelle Verhaltensüberprüfung. Das hat zur Folge, daß man häufiger den Letzten Schritt bedenkt, bevor man den nächsten tut; das hat ebenso zur Folge, daß man lernt, die wichtigen Dinge des Lebens von den Unwichtigen zu trennen und den Blick für die Realitäten schärft. Eigene individuelle Verhaltensprüfung führt ebenfalls dazu, daß man sinnvoller plant, seinem Leben neue Ziele steckt und dadurch zu Erfolg und Beachtung kommt. In der Erkenntnis meiner eigenen Stärken und Schwächen erkenne ich auch die Schwächen und Stärken des anderen. In der Erkenntnis meines So-Seins liegt die Möglichkeit begründet, mein Da-Sein mit seinem Verhaltensrepertoire zu ändern. Dadurch ändere ich, von mir ausgehend, auch meinen Umgang mit den Mitmenschen. Der Fehler eines anderen gereicht

mir dann nicht mehr zu einem Anlaß der Überheblichkeit; die seelische Not eines anderen bedeutet für mich dann keinen Anlaß zur Ironie. Die Schwäche des Gegenüber ist für mich kein Grund, ihn darum zu vernichten. Rechtverstandener problemorientierter Psychologieunterricht hilft dann dem Einzelnen, wenn es gelingt, ihn mit einer weiteren Qualifikation auszustatten:

Qualifikation 6:

> Der Schüler soll ausgestattet werden zu einem normalen, friedlichen, den Anderen in seinem So-Sein akzeptierenden Umgang mit seinen Mitmenschen.

Darin enthalten ist die Aussage:

> Der Mensch ist auf sinnvolle und sinngebende Interaktion und Kommunikation angewiesen.

Hierzu sei noch eine abschließende Bemerkung erlaubt: Viele Adoleszenten der Sekundarstufe II werden in ihren späteren Berufen (Juristen, Mediziner, Ingenieure, Politiker, Pädagogen) immer wieder Führungspositionen anstreben und innehaben. Sie müssen mit Menschen umgehen können. Sie sollten dazu mit grundlegenden Kenntnissen der Interaktions-, Kommunikations- und Führungsstilforschung vertraut sein, damit der Arbeitsprozeß für sie und ihre Mitarbeiter bzw. Untergebenen zu einer sinnvollen, erfolgreichen Tätigkeit werde - zum Wohle aller am Arbeitsprozeß und seinem Produkt Beteiligten.

2.348 Leitidee 7: Umgang mit dem ‚kranken' Menschen

Die Krankheit als ein Grundübel unserer Zeit ist sowohl in psychosomatischer als auch in psychischer Hinsicht eine Gegebenheit. Trotzdem neigen wir Menschen dazu, uns vor dieser Tatsache zu verschließen. Menschen, die unheilbar krank sind, werden gerne in die dafür zuständigen Anstalten und Institutionen abgeschoben. Ein befreundeter Arzt berichtete mir vor einiger Zeit, daß in Urlaubszeiten die Zahl der Neuaufnahmen kranker Menschen, sogenannter Pflegefälle, sprung-

haft ansteige: Der kranke Mensch wird von seinen Angehörigen für die Zeit des Urlaubs abgeschoben in die Obhut des dafür „zuständigen Pflegepersonals". Dadurch entlastet man sich selbst von der Verantwortung, für einen kranken Menschen Verzicht leisten zu müssen. Man gibt auch häufig vor, man könne sein Leiden nicht mit ansehen. Und trotzdem gibt es Fälle, in denen wegen des Leides eines anderen lieben Menschen nicht so gehandelt wird: Ein Bekannter aus meinem Freundeskreis hatte die untrügliche Gewißheit, daß sein Vater todkrank war - und konnte aufgrund dieser Tatsache sich nur für die lange Pflege entscheiden, die er seinem kranken Vater noch zukommen lassen konnte. Diese Lebensgemeinschaft zwischen Gesunden (Mutter, Sohn) und Kranken (Vater) wurde umspannt von der Dreiheit: ARBEIT - LIEBE - LEID, von der Viktor FRANKL und die Vertreter der dritten Wiener Schule ausgehen: Der Mensch ist in seiner Verantwortung in das Kräftefeld dieser drei Phänomene gegeben und gewinnt darin seine Existenz und Sinnorientierung. Er kann sich der Verantwortung auch gegenüber dem Kranken und der Krankheit nicht entziehen. Der Sinn des Menschen liegt in seiner Wertstrebigkeit, nicht in seiner Triebhaftigkeit. Neben den beiden Aufgaben des Arztes, den Patienten wieder arbeits- und genußfähig zu machen, hat er nach FRANKL eine dritte Aufgabe: Er muß den kranken Menschen (Homo patiens) leidensfähig machen:

> "hierbei handelt es sich nicht bloß um irgendeine Möglichkeit, sondern um die Möglichkeit, den höchsten Wert zu verwirklichen, um die Gelegenheit, den tiefsten Sinn zu erfüllen." [1]

Man möge FRANKL nicht mißverstehen: Es geht nicht darum, daß jeder Mensch mehr Leid ertragen lernt, sondern um seine Einstellung zum Leid, wie folgendes Zitat belegt:

> „Worauf es ankommt, ist die Haltung und Einstellung, mit der er einem unvermeidlichen und unabänderlichen Schicksal begegnet. Erst die Haltung und Einstellung gestattet ihm, Zeugnis abzulegen von etwas, wessen der Mensch allein fähig ist: Das Leiden auf der menschlichen Ebene in eine Leistung umzusetzen und umzugestalten." [2]

1. FRANKL, Viktor E.: Das Leiden am sinnlosen Leben, Herder-Verlag, Freiburg 1977, S. 80
2. ebenda, S. 31-32

Psychologieunterricht sollte m.E. auch die Probleme der Krankheit berücksichtigen, zumal jeder kranke Mensch E r m u t i g u n g , Hoffnung, Wille zum Gesundwerden braucht. Das setzt voraus, daß man eine neue Einstellung zu Krankheit und damit zum Leiden an sich findet. Das setzt auch voraus, daß man manche seelische Ursachen von Krankheiten aufspürt und transparent macht.

Außerdem sollten alle Schüler, die später einmal einen sozialen Beruf ergreifen wollen, die den Krankheiten zugrundeliegenden Ursachen nicht erst in ihrer berufsspezifischen Ausbildung erfahren, sondern teilweise schon im Rahmen eines problemorientierten Psychologieunterrichts. Damit würde eine weitere Qualifikation erreicht:

Qualifikation 7:

Die Schüler werden ausgestattet, für den Umgang mit dem kranken Menschen sensibilisiert zu werden.

Darin ist die Aussage enthalten:

Die Hoffnung des Kranken ist abhängig von dem Verhalten des Gesunden.

2.349 Leitidee 8: Umgang mit dem ‚alternden' Menschen

Auch der Umgang mit dem alternden Menschen sollte als Leitidee für problemorientierten Psychologieunterricht gelten. Frühere Kulturen schätzten das Alter und gaben den Greisen (gerontes) wichtige Mitbestimmungs- und Entscheidungsfunktionen in den einzelnen Organen des gesellschaftlichen Lebens. Heute sieht es jedoch anders aus: Die Psychologin U.LEHR schrieb vor einiger Zeit einen Beitrag für die Zeitschrift „Bild der Wissenschaft" und resümiert darin:

„Die heute bei uns vorherrschende Einstellung zum Alter orientiert sich immer noch an dem inzwischen als falsch erwiesenen ‚Defizit-Modell', Danach wird der Prozeß des Alterns nur als Abbau, Abnahme und Verlust von Fähigkeiten gesehen. Die Möglichkeiten eines lebenslangen Lernens, auch im höheren Erwachsenenalter, werden von vornherein

ausgeschlossen. Aufgrund einer Vielzahl von Untersuchungen können wir aber mit Recht behaupten, daß Altern -jedenfalls so, wie sich dieser Lebensabschnitt bei uns gestaltet - ein ‚soziales Schicksal' ist." [1]

Die Auffassung von den Alten als „Sozialleiche" (LEHR) ist selbst bei 14-19-jährigen sehr weit verbreitet. Sie haben das Altersbild: „einsam, ausgestoßen von der Gesellschaft, in Grabesnähe." [2] Die Erlebnisse meines befreundeten Arztes sind voll von solchen Erfahrungen: An Wochenenden sind die Neuaufnahmen alter Menschen in Krankenhäusern zahlreicher als sonst. Die Alten werden vielfach abgeschoben, sie haben keinen Platz in unserer Leistungsgesellschaft: Das Altersheim wird auf eine ‚Wartestation auf den Tod' reduziert.

Wenn kleine Kinder, Grund- und Hauptschüler, schon von ihren Eltern als„die Alten" sprechen, so kann wohl später von ihnen kaum erwartet werden, daß sie im Besitze ihrer vollen Kraft als Erwachsene eine andere Einstellung zum alten Menschen gewinnen.

LEHRs Arbeitskreis führte eine Untersuchung zur Altersproblematik durch und stellte negative Verstärkungen heraus: [3]

- Eine Analyse deutscher Schulbücher ergab, daß 92 % der Darstellungen in Schulbüchern des 4. Schuljahres den alten Menschen beschreiben als „arm, hilflos, bemitleidenswert."
- Die Werbung trägt ihren Teil dazu bei, den alten Menschen abzuqualifizieren. (Zahnprotesen, Vitalität durch Medikamente)
- Im Fernsehen zeigen 5o% der Beiträge „Altersheimbewohner, obwohl diese Lebenssituation nur für 3% der Bevölkerung über 65 zutrifft."

Gerade die Lösung des „Altenproblems" wird für unsere Gesellschaft von Bedeutung sein und erst recht für die Generation unserer Schüler. LEHR weist auf den Trend hin:

1. LEHR,Ursula: Die Alten sind andere als wir sie sehen, in: bild der wissenschaft, 8/1976, Stuttgart 1976, S. 63
2. ebenda
3. ebenda, S. 63

Es wird 1980 ein Verhältnis der Anteile „unter 15-jähriger Kinder" zu „über 65-Jährigen" von 1:1 erwartet (1890: 1:7; 1939: 1:3) [1]

Aus diesen Tatsachen müssen pädagogische Konsequenzen gezogen werden: Schüler und Erwachsene müssen ein neues Verhältnis zu dem alternden Menschen finden. Auch der Lebensabend kann sehr sinnvoll sein, wenn man ihn nicht -wie in manchen Gesellschaftssystemen üblich- nur nach der Produktionsfähigkeit beurteilt. Ist es nicht schön, wenn ein sehr alter Mensch noch den Lebensmut findet, sich einer gefährlichen und schmerzhaften Operation zu unterziehen und auf dem Genesungsbett sich dazu entschließt, noch einmal etwas zu lernen, wozu er sein ganzes Leben lang nie Zeit hatte? Er lernt griechisch, um mittels seiner neu erworbenen Sprachkenntnisse Urtexte griechischer Sprache zu lesen - sind das nicht glückliche Stunden für ihn?

Psychologieunterricht hat auch da eine zentrale Aufgabe und eine Leitidee, wo es darum geht, Vorurteile gegenüber dem Alter abzubauen, den jungen Menschen schon jetzt auf diese Phase seines Lebens vorzubereiten und eine andere Einstellung gegenüber den alten Menschen zu vermitteln. Somit führt diese Leitidee zur Beschreibung folgender Qualifikation:

Qualifikation 8:

Der Schüler soll ausgestattet werden mit der Erkenntnis, daß die Alten anders sind, und der Anerkenntnis ihrer Besonderheiten.

Darin ist die Aussage enthalten:

Altern schließt Leistungsfähigkeit nicht aus.

1. LEHR, U.(1976), S. 63; vgl. auch LEHR,U.: Psychologie des Alterns, Stuttgart 1974(2)

3. Teil

LERNPLANUNG IM PSYCHOLOGIEUNTERRICHT

Vorbemerkungen

Nachdem in den beiden ersten Teilen der Gesamtarbeit die geschichtlichen und didaktischen Wurzeln des Psychologieunterrichts sowie die Strategie eines problemorientierten Fachcurriculums „Psychologie in der Sekundarstufe II" dargestellt worden sind, müssen nun in diesem letzten Teil der Arbeit die praktischen Konsequenzen gezogen werden: Bei der Entwicklung von teiloffenen Fachcurricula nimmt die Lernzielarbeit einen breiten Raum ein. Zu dieser praktischen Lernzielarbeit zählen die Teilprozesse der Lernplanung, die Analyse von etwaigen vorhandenen Curricula bzw. Curriculumfragmenten, die Sammlung, Analyse und Ordnung von Lernzielen, sowie auch Aspekte der Lernorganisation. In diesem Teil der Arbeit soll daher auf der Basis der MÖLLERschen „Technik der Lernplanung" eine eigene Lernplanungsstrategie für den Psychologieunterricht dargestellt und exemplifiziert werden; gleichzeitig werden ausgewählte, vorhandene Curricula bzw. Curriculumfragmente vorgestellt und auf ihre Brauchbarkeit hin für die weitere Forschungsarbeit überprüft mittels des Modells der Defizit-Analyse von Curricula (DAC). Anschließend soll ein Vorschlag konkreter Lernzielsammlung unterbreitet werden, aus dem ein Beispiel einer Unterrichtsstunde hervorgehen wird.

1. DIE THEORIE DER LERNPLANUNG

1.1 Möllers Technik der Lernplanung

Im Rahmen der gegenwärtigen Diskussion um curriculare Teilprozesse nimmt Chr. MÖLLERs „Technik der Lernplanung" einen entschiedenen Standort ein. Dies konnte in Kapitel 1.232 des II. Teils verdeutlicht werden. Obwohl der totalen Operationalisierung von Lernzielen im Psychologieunterricht nicht zugestimmt werden kann, lassen sich einige Ansätze der MÖLLERschen Technik hier verwenden: „Lernplanung befaßt sich mit dem Prozeß der Lernzielerstellung."[1] Der Lernplanung obliegt also die Zuständigkeit für alle Lernziele des Unterrichts. Sie beantwortet die didaktische Frage nach dem WAS der Inhalte, nach dem Stoffangebot. Lernplanung ist ein Teilprozeß des Curriculums, nämlich der Curriculumentwicklung. Die Curriculumentwicklung durchläuft im wesentlichen drei Phasen:[2] Lernplanung, Lernorganisation und Lernkontrolle. Die ganze hier vorgelegte Arbeit beschränkt sich auf die erste Phase der Curriculumentwicklung und berührt nur mit einem Beispiel in diesem Teil die Phase der Lernorganisation, während die letzte Phase weiteren Forschungsansätzen vorbehalten sein soll. Wenden wir uns daher in concreto der Lernplanung zu. Sie umfaßt nach MÖLLER vier Teilprozesse, die nacheinander ablaufen:[3]

1.) Sammlung von Lernzielen
2.) Begründete Entscheidung für bestimmte Lernziele
3.) Beschreibung von Lernzielen
4.) Ordnung von Lernzielen

Im folgenden werden diese vier Teilprozesse der Lernplanung kurz vorgestellt, und zwar in den Abschnitten:

---

1. MÖLLER, C.: Technik der Lernplanung, Weinheim 1976(5), S.25
2. ebenda, S. 32
3. ebenda

1.11 Die Lernzielsammlung
1.12 Die Entscheidungsproblematik
1.13 Formulierung und Beschreibung
1.14 Taxonomie

Danach soll noch eine Strategie zur Lernplanung im Psycholo - gieunterricht entwickelt werden.

1.11 Die Lernzielsammlung

Bei der Sammlung von Lernzielen müssen neben vielen anderen Problemen vor allem drei wichtige Vorentscheidungen[1] getroffen werden: Es muß zunächst festgelegt werden, um welchen Lernbe - reich es geht, ob also Lernziele für den kognitiven, affekti - ven oder psychomotorischen Lernbereich erstellt werden sollen. Die zweite wichtige Vorentscheidung betrifft die Gruppe der Betroffenen: Für welchen Entwicklungszeitraum, für welches Lebensalter sollen die Ziele gesammelt bzw. später beschrie - ben werden? Es geht mitunter bei dieser Frage um die soziokul- turellen und psychologischen Voraussetzungen der Lernenden (= Adressaten, Adressatenanalyse). Die dritte Vorentscheidung betrifft die Art der Lernziele, die man sammeln will. Hierbei muß man sich die Frage stellen, ob man erstens die gegenwärtig gültigen, zweitens die tatsächlich angestrebten oder drittens neue, wünschenswerte Lernziele[2] sammeln will.

Für den allgemeinen Unterricht bedeutet das, daß für die erste Kategorie der Lernziele die Richtlinien und Lehrpläne der Schulbehörden heranzuziehen sind, wobei allerdings der Lehrer einen mehr oder weniger großen Spielraum ausnutzen kann. Er muß sich nicht in letzter Konsequenz mit den gültigen Lehrzielen identifizieren. Daher lassen sich durch wissenschaftli- che Beobachtung von Unterricht die „tatsächlich angestrebten" Lernziele erfassen, gewissermaßen der Ist-Zustand. Lohnenswert

1. C. MÖLLER bestimmt nur zwei Vorentscheidungen; m.E. lassen sich die Termini besser in drei Vorentscheidungen einord - nen. Vgl. MÖLLER, C.(1976), S. 50
2. ebenda

und erfolgversprechend für eine Lernzielsammlung ist meist die dritte Art, nämlich die Sammlung neuer und wünschenswerter Lernziele. Es läßt sich auch denken, nur „bedürfnisorientier - te oder nur innovationsorientierte Lernziele zu sammeln."[1] Will man sich für mehrere Lernzielarten entscheiden, so muß diese Vorentscheidung begründet werden.

Neben der Analyse der Vorentscheidungen stellen sich im Rahmen der Lernzielsammlung weitere Probleme, die sich in der Zusammenfassung folgendermaßen darstellen lassen:

LERNZIELSAMMLUNG

Grundprobleme		Fragen
1. VORENTSCHEIDUNG	-	Verhaltensbereich für Lernziele
	-	soziokulturelle und psychologische Vorbedingungen der Lerngruppe
	-	Art der Lernziele . gegenwärtig gültige . tatsächlich angestrebte . neue wünschenswerte
	-	bedürfnisorientiert oder innovationsorientiert
2. PROBLEM DER DETER-	-	Kind (Lernender)
MINANTEN DES	-	Gesellschaft
CURRICULUMS	-	Wissenschaft
3. PRIORITÄTENPROBLEM	-	Vorrangigkeit der schuli - schen Verpflichtung
4. PROBLEM DER QUELLEN UND STRATEGIEN (VERFAHRENSWEISEN) DER LERNZIELSAMMLUNG	-	Welche Quellen werden benutzt?
	-	Welche Quellen stehen zur Verfügung?
	-	Wie werden sie benutzt?

Tabelle 24: Strategie der Lernzielsammlung von C. MÖLLER[2]

1. MÖLLER, C.(1976), S. 50
2. vgl. ebenda, S. 49-51

Der erste Arbeitsschritt nach den getroffenen und begründeten Entscheidungen ist in der Lernplanung die Sammlung von Lernzielen, die nicht nur in der bloßen Inventarisierung vorformulierter Lernziele besteht, sondern auch das Suchen und Entdecken neuer Lernziele impliziert. Weiterhin: „Sammlung von Lernzielen" bedeutet hier nicht, daß alle inventarisierten und entdeckten Lernziele als solche in das Curriculum eingehen."[1] Sie werden später - im Prozeß der Entscheidung - im gesamten Kontext der Lernzielalternativen selektiert, als begründbare Lernziele favorisiert oder als nicht begründbare Lernziele verworfen.

Die Quellen möglicher Lernziele bzw. Lernzielsammlung sind bei MÖLLER übersichtlich in einer Tabelle nebst der dazu gehörigen Verfahren, mit deren Hilfe die verfügbaren Quellen analysiert werden können, dargestellt. Aus diesem Grunde zitiere ich auf der nächsten Seite diese Tabelle (Tabelle 25), ohne sie jedoch näher zu analysieren, da dies von MÖLLER bereits hinreichend geleistet worden ist.[2] Hier wird ein praxeologisch ausgerichtetes und Erfolg versprechendes Konzept zur Gewinnung von Lernzielen vorgestellt. Allerdings bedarf es der weiteren Erprobung und Überprüfung. Psychologieunterricht sollte dieses Modell adaptieren und Kriterien seiner Validität und Reliabilität herauskristallisieren. Bei der Entwicklung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Strategie einer Lernzielsammlung für den problemorientierten Psychologieunterricht werden einige spezifische Quellen genannt und im weiteren Verlauf des dritten Teils analysiert. Hier wird dann auch eine Auswahl möglicher Quellen vorgenommen, wie es MÖLLER ebenfalls vorschlägt.[3]

> „Diese Auswahl verlangt eine Entscheidung mit Hilfe bestimmter Kriterien. Auf jeden Fall sollte dabei herauszufinden versucht werden, welche Quellen zur Sammlung der Lernziele des in Arbeit stehenden Bereiches am ergiebigsten sind."[4]

---

1. MÖLLER, C.(1976), S. 134
2. ebenda, S. 139-152
3. ebenda, S. 152
4. ebenda, S. 152

Quellen: \ Verfahren:	Verhaltensbeobachtung	Befragung	Interessenerhebung	Testvorgabe	Tagebuchmethode	Gruppendiskussion	Evaluation	Textanalyse	Individuelle Erfindung	Bedürfnisanalyse	Arbeitsplatzanalyse	Rollenanalyse	Realdefinition
1. Texte													
1.1 Lehrpläne und Richtlinien								X					
1.2 Lehrbücher und anderes Unterrichtsmaterial								X					
1.3 Entwicklungspläne								X					
1.4 Standardisierte Schul - leistungs- und Schulreifetests								X					
1.5 Fachdidaktische Literatur								X					
1.6 Fachwissenschaftliche Literatur								X					
1.7 Lernpsychologische Literatur								X					
1.8 Entwicklungspsychologische Literatur								X					
2. Lernsysteme							X						
3. Berufsträger	X	X	X	X	X	X			X		X	X	
4. Kontaktgruppen		X	X	X		X			X				
5. Lehrer													
5.1 Repräsentativgruppen		X				X			X				
5.2 Spezielle Interessengrp.		X				X			X				
6. Schüler													
6.1 Repräsentativgruppen		X				X			X	X			
6.2 Spezielle Interessengrp.		X				X			X	X			
7. Eltern													
7.1 Repräsentativgruppen		X				X			X				
7.2 Spezielle Interessengrp.		X				X			X				
8. Andere Vertreter der Gesellschaft													
8.1 Repräsentativgruppen		X				X			X				
8.2 Spezielle Abnehmergruppen		X				X			X	X			
8.3 „Experten"		X				X			X				
8.4 „Planer"		X				X			X				
9. Prädikatoren, die als Richtziele dienen													X

Tabelle 25: Quellen und Verfahren zur Lernzielsammlung (nach MÖLLER, Chr., 1976, 5.Aufl., S. 140 f)

Somit müssen also Kriterien für die Auswahl der Quellen und der Verfahren gefunden werden. „Allerdings steht keineswegs eindeutig fest, welche Kriterien für die Auswahl der Verfahren am meisten relevant sind."[1] Die Erforschung und Entwicklung wie deren Überprüfung müßte als weiterer Forschungsansatz untersucht werden. Auch die Versuche von FREY et al (1970) sowie ISENEGGER sind letztenendes noch nicht zufriedenstellend gelöst.[2]

1.12 Die Entscheidungsproblematik

Als ein weiteres Problem bei der Lernzielarbeit für ein Curriculum stellt sich in der Phase der Lernplanung die Entscheidungsproblematik heraus. MÖLLER unterstreicht die Bedeutung dieses Problems und versucht, die Entscheidung für oder gegen bestimmte Lernziele sowie die Kompetenz- und Instanzenfrage aus zwei verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten: Sie beschreibt den Entscheidungsbegriff aus logischer wie aus psychologischer Sicht. Lernzielarbeit muß - um jeder denkbaren Unterrichtssituation gerecht werden zu können - jederzeit Lernzielalternativen produzieren. Im letzten Kapitel wurde ja darauf hingewiesen, daß nicht alle gesammelten Ziele Berücksichtigung finden. Sie gehen aber allesamt in die Lernzielbank (Datenbank, Lernzieldepot) ein, um als mögliche Alternativen für weitere Lernzielauswahl- und Entscheidungsprozesse verfügbar zu sein. Der Begriff der Entscheidung stellt sich m.E. aus psychologischer Sicht dar als der Vorteil, den eine Verhaltenstendenz der anderen gegenüber im motivationalen Konflikt erringt. Unter Verhaltenstendenzen werden Vermeidens- und Annäherungsverhalten im Hinblick auf ein Ziel verstanden. Darin kommt ebenfalls die Dynamik des menschlichen Verhaltens zum Ausdruck, wie es LEWIN deutete.[3]

---

1. MÖLLER, C.(1976), S. 153
2. ebenda
3. LEWIN, K.: A dynamic theory of personality, New York 1935

Im wesentlichen vollzieht sich der Entscheidungsprozeß nach ROHRACHER [1] als eine Funktion der psychischen Kräfte, namentlich des Wollens und beinhaltet drei Stadien: Der Motivationsprozeß, die Wahlentscheidung und die Willenshandlung. Solche Entscheidungsprozesse werden sowohl bei der Curriculumentwicklung als auch bei der Curriculumkonstruktion ständig induziert, so daß vor allem die Lernplanung davon betroffen wird. Die curriculare Maßnahme „Entscheidung für oder gegen bestimmte Lernziele" hat ihre Funktion und Bedeutung in der begründeten Auswahl von Lernzielen, die den Entscheidungsträgern erstrebenswert erscheinen. MÖLLER führt die Kriterien an, die sich in der Diskussion bis 1976 abzeichneten:

1. Kompetenz der Entscheidungsträger (Expertenfrage)
2. Legitimität der Entscheidungsträger (Liegt Auftrag seitens der Gesellschaft und ihrer Organe vor?)
3. Transparenz der Entscheidungsprozesse (Regeln für das Entscheidungsverfahren)
4. Effizienz der Entscheidungsprozesse (Welche Änderungen ergeben sich tatsächlich?) [2]

Forschungsansätze zum Entscheidungsproblem wurden u.a. vom LOT-Projekt unternommen und zu einer brauchbaren Strategie ausgebaut (s.o.).

1.13 Formulierung und Beschreibung

Als dritter Teilprozeß der Lernplanung ist die explizite Formulierung und Beschreibung von Lernzielen (Lernzielalternativen) zu verstehen. MÖLLER geht von der Vorentscheidung aus, die unbedingt getroffen werden muß, ob nämlich Lernziele schriftlich formuliert bzw. explizit beschrieben werden sollten.[3] Trotz der Gefahr möglicher „Verplanung der Schularbeit" und Erhöhung der Normen und den dadurch erhöhten stressierenden Situationen für Lehrer und Lernende scheint

---

1. ROHRACHER, H.: Einführung in die Psychologie, Wien 1965(9), S. 449 ff
2. vgl. MÖLLER, C.(1976), S. 175
3. ebenda, S. 70

eine explizite Lernzielformulierung gegenüber einer „unausgesprochenen" impliziten Lernzielformulierung einige Vorteile aufzuweisen: Sie liegen in der Herabminderung des MAGERschen „Seepferdcheneffektes" und lassen sich durch die Begriffe

- Tranparenz der Unterrichtsarbeit
- Reinforcement für die Lerner und Lehrer zugleich
- Adäquate Lernorganisation („Dynamik der Methode")
- Angemessene Lernkontrolle

darstellen.[1] Explizite Lernzielformulierungen entsprechen bis zu einem gewissen Grade auch einer Theorie vom „teiloffenen, problemorientierten Fachcurriculum Psychologie", sofern nicht bis in die kleinste Verästelung hinein operationalisiert und expliziert wird, wie es MÖLLER wünscht: Sie unterscheidet (s.o.) drei Abstraktionsniveaus bei der Formulierung von Lernzielen, wobei unter Abstraktionsniveau nach MÖLLER „der Grad der Konkretheit, Genauigkeit und Eindeutigkeit, mit der ein Lernziel beschrieben worden ist", verstanden wird.[2] Allerdings setzt sie bei dieser Abstufung „Übereinkunft" voraus. Diese Übereinkunft müssen die Entscheidungsträger treffen. Die Beschreibung der verschiedenen Abstraktionsniveaus wurde bereits im 2. Teil vorgenommen. Es sei aber noch etwas zur Formulierung der für das Curriculum zur Verwendung gelangenden Ziele gesagt: Je vager die schriftliche Formulierung ist, um so höher ist das Abstraktionsniveau, um so unsicherer ist das Erreichen des gesteckten Zieles. Eine Lernzieloperationalisierung erscheint angebracht: Sie soll das erwartete Endverhalten eindeutig exakt beschreiben, birgt aber auch Gefahren für den Psychologieunterricht, wie später noch zu zeigen sein wird. Zur Auswahl der beschreibenden Wörter sei MAGER zitiert:

> „Es gibt Worte, die viele Interpretationen zulassen und aus diesem Grunde bei Endverhaltensbeschreibungen zu vermeiden sind. Solche Worte wären: wissen, verstehen,

---

1. vgl. hierzu MÖLLER, C.(1976), S. 71-72
2. vgl. ebenda

> wirklich verstehen, zu würdigen wissen, voll und ganz zu würdigen wissen, die Bedeutung von etwas erfassen, Gefallen finden, glauben, vertrauen. Besser angewendet werden Worte, die weniger Interpretationen zulassen: schreiben, auswendig hersagen, identifizieren, unterscheiden, lösen, konstruieren, aufzählen, vergleichen, gegenüberstellen." [1]

Hierzu muß allerdings angemerkt werden, daß die von MAGER vorgeschlagenen Wörter nur auf den Feinzielbereich (operationalisierte Feinziele) Anwendung finden können. Weiters übernimmt MÖLLER die Operationalisierungsmodelle von MAGER, MILLER, KÖNIG & RIEDEL. [2]

1.14 Taxonomie

Der letzte Teilprozeß der Lernplanung beinhaltet die Ordnung oder Taxonomie der Lernziele. Allerdings muß der Ordnungsprozeß nicht immer nachzeitig laufen, sondern kann manchmal auch gleichzeitig geschehen. Die Ordnung der Lernziele dient dem Ziel, als Hilfsmittel „konkrete Zielsetzungen möglichst übersichtlich zu konstruieren." [3] Es geht also um eine Systematisierung, Ordnung und Übersichtlichmachung großer Lernzielbänke, wobei erwartet werden muß, daß die Menge der Feinziele erheblich größer als die der Grob- oder gar Richtziele. Lernzielordnungen nehmen nach Ansicht MÖLLERs folgende Funktionen wahr:

1. Rasches Auffinden der Ziele (Zeitersparnis)
2. Verbesserung der Kommunikation über Lernziele und während der Entscheidungsprozesse
3. Suchschemata als Hilfsmittel zur Entdeckung neuer Lernziele
4. Hilfe zur Aufbereitung des Materials im Sinne einer post-facto-Analyse [4]

Zu diesen Funktionen innerhalb der Lernplanung (auf die ich mich nur beschränken will) kommen andere wichtige Funktionen

---

1. MAGER, R.F.: Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1965, S. 11
2. vgl. Literaturverzeichnis
3. MÖLLER, C.(1976), S. 214
4. ebenda, S. 215

für die Phasen der Lernorganisation und Lernkontrolle hinzu.[1] Die Ordnung von Lernzielen entscheidet auch die Frage, wie geordnet werden soll. Hier ist eine Entscheidung zu treffen zwischen „vorgegebenen Ordnungsschemata" (Klassifikation) und „der Reihung der zu ordnenden Lernziele ohne Klassifikationsschema" einerseits, sowie die Frage andererseits zu lösen, ob entsprechend der Lernbereiche eindimensionale oder mehrdimensionale verwendet werden sollen. Eine andere Frage ist die der Hierarchisierung, wofür in der Literatur der Begriff Taxonomie verwendet wird [2], die sich vornehmlich auf Ordnung der Lernziele nach dem Verhaltensaspekt beziehen, da hier nach GAGNE eine Hierarchisierung angebracht erscheint. [3]

Bei der Auswahl bzw. Entscheidung für ein Klassifikationsschema sollte man die verschiedenen Ordnungsgesichtspunkte heranziehen, die in den Modellen von BLOOM, GAGNE, KRATHWOHL, MASIA und DAVE je spezifisch ausgeprägt wurden. [4]

1.2 Strategie einer Lernplanung im Psychologieunterricht

Jeder Unterricht, jeder Erziehungsprozeß bedarf der Planung, wenn bestimmte Ziele erreicht werden sollen. Dies gilt für den Psychologieunterricht ebenso, da hier die erziehende Komponente des Unterrichts ebenfalls starke Berücksichtigung findet. Die intendierten Lernprozesse müssen geplant werden hinsichtlich ihrer Zielsetzung, ihrer Organisation und Kontrolle. Sie müssen andererseits optimiert werden, d.h. der geplante Lernprozeß muß so effizient wie möglich sein. Somit kommt gerade im Psychologieunterricht, der ja unter anderem auch auf Verhaltensänderung abzielt, der Lernplanung die zentrale Bedeutung zu. Der Psychologiefachlehrer muß also eine eigene Strategie seiner Lernplanung wie seine Kollegen in den

---

1. vgl. MÖLLER, C.(1976), S. 215 ff
2. vgl. ACHTENHAGEN, F.: Taxonomie von Lernzielen, in: ROMBACH, H.(1971,IV), S. 209 f
3. GAGNE, R.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1975 (4)
4. vgl. hierzu MÖLLER, C.(1976), S. 220-221

anderen Fächern in seinen Beruf einbringen. Im folgenden können einige Aspekte einer solchen Strategie vorgestellt werden, wohlwissend, daß sie der Überprüfung in Theorie und Praxis noch bedürfen. Es ist aber anzunehmen, daß einige wesentliche Punkte dieser Überprüfung in Zukunft standhalten werden, sofern man die besondere Verantwortung , die diesem Fach und seinen Vertretern inhärent ist, als Maßstab anlegt.

Die folgende Strategie entspringt einer Zwischenbilanz der in dieser Arbeit bisher geleisteten Ausführungen und erbringt gleichzeitig Perspektiven für Handlungsabläufe, die sich in Zukunft einstellen werden. Zur Entwicklung und Fortschreibung einer solchen Strategie waren einige Vorentscheidungen zu treffen:

1. Die erste, grundlegende Frage der Strategie dieser Arbeit war die Frage nach dem Sinn und Zweck des Psychologieunterrichts. Es wurde verdeutlicht, daß Psychologieunterricht nur problemorientiert sein kann, wenn er seinen Platz im Fächerkanon behaupten will. Er darf nicht in eine Enzyklopädie psychologischen Wissens abgleiten, da Überbürdung der Schüler die Folge wäre. Vielmehr muß er die unmittelbaren Lebenssituationen der Betroffenen weitestgehend berücksichtigen.
2. Als nächstes sollte der Standort des Verfassers erkennbar geworden sein: Es wird die Notwendigkeit des Psychologieunterrichts aus den sich ergebenden Mißständen, sozialen Defiziten und psychischen Fehlentwicklungen unserer Gesellschaft abgeleitet und die zwingende Einsicht und Forderung nach konstruktiver Abhilfe bzw. Präventivmaßnahmen artikuliert. Dabei wird darauf gedrungen, daß die staatlichen Organe sich mit diesen Notwendigkeiten identifizieren und demzufolge legislativ und exekutiv tätig werden: Richtlinien des Staates müssen sicherlich bei gleichzeitiger kritischer Analyse und gegebenenfalls ebenso kritischer Distanz berücksichtigt werden. Dabei mag an das „Curriculum Gymnasiale Oberstufe Psychologie" von Nordrhein-Westfalen als Richtschnur gedacht werden. Es wurde weiters deut-

lich, daß sich der Verfasser zur individuellen Entfaltung der einzelnen Persönlichkeit bekennt und auch dem Individuum in seinem Dasein einen Freiraum einräumt, der als Äquivalent zu immer größer werdenden Aktivitäten kollektiver Maßnahmen anzusehen ist. Psychologieunterricht muß ebenso zur freien Persönlichkeitsentfaltung beitragen wie zum Leben in Gruppen bzw. in der Gemeinschaft. Psychologieunterricht muß Lebenshilfe sein.

3. Es wurde zum dritten im Bereich der Vorentscheidungen die besondere Behandlung des Faches und seiner gegenwärtigen Situation dargestellt. Die allgemeine Problematik dieses Faches ergibt sich aus der Skepsis und Zurückhaltung der schulischen Praxis wie der wissenschaftlichen Forschung und der Publikationsorgane, dieses Problemfeld aufzugreifen und Forschungsvorhaben zu initiieren, die baldmöglichst das Forschungsdefizit auf diesem Gebiet ausgleichen könnten. Wird diese Gelegenheit verpaßt, kann Psychologieunterricht ein totgeborenes Kind sein.
4. Weiters stellt sich somit die Frage nach Herkunft und Werdegang des neuen Faches. Dazu wurden im ersten Teil ausgiebig zahlreiche teils vergessene, teils unbeachtete Quellen herangezogen. Die Geschichtlichkeit eines Unterrichts bzw. seiner Gegenstände ist zugleich eine didaktische Position. Die hermeneutische Methode bringt uns u.a. die geschichtlichen Zusammenhänge über das Auf und Ab dieses Faches vor Augen, das schließlich für die Sinn- und Zielfrage nicht ohne Bedeutung sein kann. An den historischen Wurzeln kann das Standvermögen eines Faches abgeschätzt werden.
5. Schließlich ist im Rahmen der „Sinnfrage" zu klären, wohin man will (Ziel). Dabei lohnt es sich, entsprechend der amerikanischen Terminologie zu unterscheiden in aims und objectives. Es wurde gezeigt, daß zur Gewinnung sogenannter aims (als große Lebensziele, Erziehungs-und Bildungsziele) folgendes Verfahren denkbar und durchführbar ist:

a) Beschreibung und Analyse von Lebenssituationen der Betroffenen (Schüler)

b) Gewinnung von Leitideen als didaktische Leitgrößen

c) Formulierung von Qualifikationen zur Ausstattung der Betroffenen

d) Unterscheidung von Aussagen, die in den Qualifikationen enthalten sind.

Dieses Verfahren hilft gleichzeitig - im Sinne einer Vorentscheidung zur Lernzielsammlung - den Rahmen für didaktische Entscheidungen abzustecken, etwa im Hinblick auf die Unterrichtsziele (objectives).

6. Die nächste Entscheidung bezieht sich daher nur auf die Sammlung und Auswahl sogenannter objectives (Unterrichtsziele, Lernziele), wobei das Problem der Operationalisierung einerseits und der Hierarchisierung andererseits zu beachten ist. Für den Psychologieunterricht kann m.E. nur die Theorie eines teiloffenen, problemorientierten Curriculums, das praxeologisch ausgerichtet ist, Bedeutung erlangen, da er Gängelung bzw. totale Programmierung ebenso verhindern muß wie totale Unverbindlichkeit im offenen Curriculum. Mut zur Entscheidung verlangt eine praxeologisch ausgerichtete Position, die sich an dem im Erziehungsprozeß tatsächlich Erreichbaren orientiert, nicht eine Utopie totaler Befreiung! Psychologieunterricht sollte wegen der Verantwortung und der gleichzeitig vorhandenen Gefahr möglicher Manipulierung (totaler Verhaltenssteuerung) Mut zur Entscheidung in Konfliktsituationen geben. Das aber läßt sich nur in einem relativ freien Unterricht, der sich zu den Grund- und Richtlinien unserer freiheitlich - demokratischen Ordnung bekennt, verwirklichen, da nur in der Freiheit die Bindung eingegangen werden kann, die zur Positionsbeziehung notwendig ist.
Lernziele im Psychologieunterricht lassen sich sammeln aus folgenden Quellen:

- Psychologische Literatur (z.B. Pädagogische Psychologie, Entwicklungspsychologie, Allgemeine Psychologie, Individualpsychologie ...)

- Vorhandene Modelle bzw. Lernplanfragmente, Erfahrungsberichte
- existente Curricula
- diagnostische und sozialpsychologische Fragebogen, Einstellungsskalen, Befragungen über Erwartungshaltungen
- Unterrichtsprotokolle, Unterrichtsanalyse
- Interkultureller Vergleich: Psychologieunterricht in Österreich, Schweden, DDR und Sowjetunion
- Entwurf, Entwicklung, Entdeckung neuer Lernziele

Die Lernzielsammlung für den Psychologieunterricht kann sich nur auf „neue, wünschenswerte Lernziele" und tatsächlich anzustrebende Lernziele mittleren Abstraktionsniveaus konzentrieren, da die gegenwärtig gültigen zur Zeit nur in einem offiziellen Curriculum festgelegt sind, jedoch eingehender Überprüfung in der kommenden Zeit unterliegen müssen und gegebenenfalls revidiert werden.

Weiters ist hier zu unterscheiden, für welche Lernbereiche Lernziele gesammelt werden sollen. Ich entscheide mich für Lernziele im kognitiven Bereich, und zwar aus Gründen

- des Umfangs dieser Dissertation
- der Bewältigung des Arbeitsproblems
- der Zeitgrenzung durch Arbeitsvertragsterminierung
- des noch fehlenden Forschungsteams
- des Exemplarischen
- noch mangelnder Kontrollverfahren für den psychomotorischen und affektiven Lernbereich
- der Möglichkeiten der Lernorganisation im Gymnasialunterricht
- der zur Zeit unsicheren Reformbemühungen in der Sekundarstufe II.

7. Für die Entscheidungsregeln von MÖLLER und zitierten Modellen gilt, daß in dieser Strategie jetzt nicht alle berücksichtigt werden. Allein die Auswahl sogenannter Entscheidungsträger kann nicht von einem Einzelnen vorgenommen werden und nimmt einige Zeit in Anspruch. Das Verfahren

wird weiterhin erschwert durch die Tatsache, daß noch wenig erfahrene Lehrer da sind, die sich mit dem Fach engagiert beschäftigen. Daher können im Anfangsstadium curricularer Basisarbeit im Psychologieunterricht gewisse Schwächen nicht ausgeklammert werden. Sie sollten aber getrost in Kauf genommen werden, um zielstrebig diese Schwächen bei der weiteren Entwicklung abzubauen. Gegen diese Schwächen kann ich nur meine langjährige Erfahrung als Lehrer in der Hauptschule, in der Fachschule sowie in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung nebst kurzzeitigen Erfahrungen in der Hochschuldidaktik setzen. Dabei kann ich auf zahlreiche Unterrichtsversuche zurückgreifen, die immer wieder im Sinne der Zielproblematik durchgeführt wurden. Zur Analyse und Auswahl von Entscheidungsträgern bedarf es entsprechender Forschungsansätze. Dies konnte von mir in der begrenzten, zur Verfügung stehenden Zeit nicht geleistet werden. Jedoch räumt auch MÖLLER die Arbeiten des einzelnen Forschers ein. Sie können jederzeit dazu beitragen, wenn sie bereit sind, ihre Entscheidungen transparent zu machen. Diesen Anspruch glaube ich, erfüllen zu können. Ich hoffe auch, durch die Arbeit Impulse zur generellen Erforschung der Lernzielproblematik im Psychologieunterricht geben zu können.

8. Als weitere Frage muß die der Formulierung und Beschreibung der Lernziele geklärt werden: Es wurde bereits daraufhingewiesen, daß Lernziele mittleren Abstraktionsniveaus im Psychologieunterricht angebracht scheinen. Daher sollen in diesen „Grobzielen" Formulierungen enthalten sein, die Aussagen machen über das Endverhalten, also die erwartete Leistung des Lerners beschreiben. Dabei sollen die verwendeten Verben möglichst eindeutig sein. Als Beispiele mögen dienen: aufschreiben, einsetzen, aufzählen, wiederholen, messen, nennen, mit eigenen Worten erklären können ...

9. Als Modell für explizite Lernzielforschung diente mir das Modell GAGNEs, der in einem System hierarchisch geordneter Lernbedingungen sowohl die Endverhaltensweisen als

auch Bedingungen der Lernprozesse sowie diese Lernprozesse selbst darstellt.[1] GAGNEs Ansatz verspricht für den Psychologieunterricht deshalb Erfolg, weil so komplexe Lebenssituationen analysiert und systematisch in Teilprozesse zerlegt werden können. An einem Beispiel soll später die praktische Anwendung dieses Modells verdeutlicht werden. Die Frage der Ordnung von Lernzielen wurde damit zugunsten einer Taxonomie entschieden.

MÖLLER weist darauf hin, daß GAGNE ein brauchbares Modell geliefert hat, das ein System der Vereinigung der Variablen LERNZIELE, LERNARTEN und LERNARTENBEDINGUNGEN darstellen kann: [2]

> „Mit Hilfe des Gagnéschen Modells ist es möglich, für jedes ausgewählte operational beschriebene Lernziel eine optimale Lernart anzugeben, durch die dieses Lernziel erreicht werden kann, sowie die Bedingungen für ein wirksames Lernen zu beschreiben und Hinweise für eine oder mehrere sinnvoll erscheinende chronologische Abfolgen von Lernprozessen zu erhalten." [3]

Obwohl GAGNEs Modell für funktionsfähig gehalten wird, muß aber nach MÖLLER der Hinweis gestattet sein, daß ein solches System der Lerntypenhierarchisierung einer Konkretisierung und Wirkungskontrolle bedarf, worauf auch MESSNER bereits hingewiesen hat. [4] Das von MÖLLER beschriebene Defizit der geforderten Konkretisierungsmaßnahmen [5] soll zu einem geringen Teil durch den folgenden Vorschlag einer Lernzielsammlung bzw. dem daraus resultierenden Unterrichtsentwurf ausgeglichen werden.

---

1. GAGNE, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1975(4),
2. vgl. MÖLLER, C.(1976), S. 260
3. ebenda
4. MESSNER, R.: Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6 1970, S. 777-778
5. MÖLLER, C.(1976), S. 261

2. ANALYSE VORHANDENER „PSYCHOLOGIE-CURRICULUM-ELEMENTE"

Wenn diese Arbeit neben ihren anderen Intentionen auch eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II sein soll, so muß einmal aus diesem Grunde - aber auch aus einem anderen - eine Analyse gegenwärtig zugänglicher Curricula, Curriculum-Elemente bzw. Lehrpläne und Modelle vorgenommen werden. Der andere Grund liegt in der Möglichkeit, hierbei auf Quellen für eine Lernzielsammlung zu stoßen. Es muß aber auch hier ausgewählt werden, da nicht alle erreichbaren Unterlagen zur Verfügung stehen bzw. die verfügbaren so umfangreich sind, daß eine exemplarische Analyse von einem einzelnen gerade noch zu bewältigen ist.

Als Analyse-Modell wird das von dem privaten Arbeitskreis JOERGES - KITTLER - LEHMANN[1] entwickelte Modell der „Defizit-Analyse von Curricula" vorgeschlagen und angewendet. Danach werden zwei existente Modelle vorgestellt und analysiert. Anschließend werden weitere curriculare Ansätze bzw. Fragmente in einer tabellarischen Übersicht aufgezählt und zur weiteren Erforschung kenntlich gemacht.

---

1. Es handelt sich um den von uns 1974 gegründeten privaten Arbeitskreis, der aus der gemeinsam als unbefriedigend festgestellten Situation entstand, daß die unterrichtliche Praxis im Fachschulbereich sowie die sie begleitende Curriculum-Diskussion uns zu einer kritischen Reflexion veranlaßte. Herr JOERGES ist Fachschullehrer i.E. an der Fachschule für Wirtschaft (FSWi) der Truppendienstlichen Fachschule Lw Iserlohn, ebenso Herr LEHMANN. Der in Kap. 2.1 abgedruckte Text ist von uns gemeinsam erstellt worden. Auf die gemeinsame Erklärung im Anhang wird hingewiesen.

2.1 Das Modell der Defizit-Analyse von Curricula (DAC)

Das von der Arbeitsgruppe JOERGES, KITTLER und LEHMANN entwickelte „Modell der Defizit-Analyse von Curricula" ist praxeologisch ausgerichtet und dient dazu, bereits bestehende Curricula kritisch zu hinterfragen, Defizite aufzuzeigen und somit Änderungsmöglichkeiten für die praktische Durchführung zu eröffnen. Es kann gleichsam als Raster über das jeweilige curriculare Konzept gelegt werden. Die Starrheit eines jeden Rasters impliziert aber nicht, daß dies Modell nicht wandelbar sei. Die Wandelbarkeit (Flexibilität) zeigt sich den Strukturmerkmalen immanent. Die Defizit - Analyse stellt die Fragen nach:

1. dem Wissenschaftsbezug[1]
2. dem Handlungsbezug[2]
3. der Lernzielorientiertheit[3]
4. der Medienorientiertheit
5. dem Sozialisationsbezug

eines jeweiligen Lehr-/Lernplanes (in der traditionellen Sprachwendung und seinen Bedingungen) oder Curriculum (im modernen Sprachgebrauch mit seinen Implikationen). Das Raster ergibt sich aus den diesen Strukturmerkmalen (Hauptfragen) zugeordneten Teilfragen:

1. Wissenschaftsbezug

   1.1 Voraussetzungen der Konzeptoren (Verfasser)
   1.2 Bezug des Stoffangebotes (Hintergründe)

---

1. vgl. hierzu die Ausführungen in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1972(4), S. 33
2. ebenda, S. 34 ff
3. ebenda, S. 78 ff

1.21 Grundlagen aus der Sicht der Schüler[1]

1.22 Grundlagen aus der Sicht des Lehrers (Fach)

1.23 Grundlagen des Faches aus der Sicht der Hochschule und der Studenten

1.24 Grundlagen des Faches aus der Sicht der Gesellschaft

1.3 Entscheidungskriterien der Lernplanexperten bei der Literaturauswahl (für die Literaturauswahl/-stand)

1.4 Entscheidungskriterien für die Lernstoffselektion (Literaturselektion)[2]

---

1. Wir setzen bewußt den Schüler hier an die erste Stelle, da er von uns als Subjekt des Lernprozesses verstanden wird. BECKER et al deuten zu Recht auf diesen Aspekt hin: Der Schüler wird in den meisten Curriculum-Strategien als Objekt des Lernprozesses betrachtet: „Schüler (werden) in der Curriculum-Diskussion in der BRD weitgehend nicht als aktiv handelnde und legitime Handlungsträger berücksichtigt (...). Statt dessen werden sie als Objekte von Zielent - scheidungen und Maßnahmen behandelt, die entsprechend geformt werden sollen, und Aussagen etwa über ihre Bedürfnisse und Interessen werden nicht ihnen zugestanden, sondern -in Unterstellung ihrer tatsächlichen Bedürfnisse und Interessen- von anderen gemacht. Daß dies auf den unmittelbaren Handlungspartner der Schüler, eben den Lehrer, in Form von Unwilligkeit, ‚Disziplinlosigkeit' usw. zurückschlagen muß, dürfte nicht anders zu erwarten sein." (BECKER et al: Das Curriculum, München 1975(2), S. 81)
Würde man die Gesellschaft an diese Stelle setzen, so würde die Tatsache des Objektseins der Schüler noch verstärkt: Gesellschaft muß Schüler als Objekte betrachten, da sie in der Gesellschaft, gleich welchen Systems, so und nur so funktionieren müssen.
Wir meinen, mit unserem Defizit-Analyse-Modell (DAC) dem Anspruch des Schülers auf seine individuelle und persönliche Entfaltung im Lernprozeß gerecht zu werden, in dem wir wieder ihn in den Mittelpunkt unseres Planens und Handelns rücken.
2. Es ist hier die Frage zu stellen, ob aus der Selektion eindeutig hervorgeht, warum man sich für diesen Stoff und nicht für ein anderes Stoffangebot entschied.

1.5 Vorhandensein von Stoffverknüpfungen

1.6 Interdisziplinärer Ansatz

1.7 Methode(n) der Experten

1.71 hermeneutisch

1.72 empirisch-experimentell

2. Handlungsbezug

2.1 Problemorientiertheit[1]

2.11 bezogen auf den Lernenden

2.12 bezogen auf den Lehrenden

2.13 bezogen auf den Experten (Planer)

2.2 Realisierungsmöglichkeit

2.21 kurzfristig = lassen sich Lernziele im Anschluß an den Unterricht kontrollieren?

= sind Lernziele für jede einzelne Unterrichtsstunde konzipiert?

2.22 mittelfristig = werden Aussagen gemacht zur Frage, ob Lernziele des 1. Kurses (Halbjahr, Stufe) im 2. Kurs (Halbjahr, Stufe) als Grundlage dienen, ob sie im 2. Kurs (Halbjahr, Stufe) als internalisiert feststellbar sind etc...

2.23 langfristig = vom Lehrenden kaum überprüfbar, erst durch empirische Verhaltensbeobachtung nach z.B. 2,3,4,5 oder mehr Jahren, vielleicht auch erst am Ende eines Lebens, vergleichbar der Lebenslaufforschung.

---

1. Auch hier muß konsequenterweise der Lernende (Schüler) als erster berücksichtigt werden. Da der Lernende ebenfalls eine Selbstproblematik mit in die Planung bzw. in den Unterricht einbringt, muß ein Curriculum ihr auch Rechnung tragen. Hernach muß nach der Problemorientiertheit der Planer selbst gefragt bzw. diese analysiert werden.

3. Lernzielorientiertheit

3.1 eindimensional = Stoffauflistung
3.2 mehrdimensional = Ziel: Operationalisierung
3.3 multidimensional = Sind die Lernziele abgestimmt auf Lebenssituationen des Lernenden?
3.4 Qualifikation = Fähigkeit, Fertigkeiten, Bereitschaft

4. Medienorientiertheit

4.1 bezogen auf den Lernenden
4.2 bezogen auf den Lehrenden

5. Sozialisationsbezug (permanente Lernziele)

5.1 familiale (primäre) Sozialisation
5.2 außerfamiliale (sekundäre) Sozialisation
5.3 Veränderung von Sozialisationsnormen

Das so konzipierte Modell der Defizit-Analyse von Curricula (DAC) zeigt an jedem Curriculum auf, welche Fragestellungen von den Planern in der Entwicklungs- und Revisionsphase nicht berücksichtigt wurden.

Es wird jeweils deutlich werden, daß viele Curricula die einzelnen Strukturmerkmale stärker oder schwächer berücksichtigen oder ganz außer acht lassen.

Ein Lehrplan kann aber nur unter strikter Berücksichtigung dieses Rasters Anspruch auf Verwendung in der schulischen Praxis erheben und muß deshalb problemorientiert und lernzielorientiert zugleich sein, d.h. die Lernziele werden aus den Problemfeldern des Schülers, die sich aus seiner momentanen Struktur und der gegenwärtigen und zukünftigen Stellung in und zur Gesellschaft ergeben, ermittelt. Die DAC führt daher zu einem p r o b l e m - u n d l e r n z i e l - o r i e n t i e r t e n t e i l o f f e n e n C u r r i c u l u m.

2.2 Defizit-Analyse bestehender Curricula

Als Beispiele für zwei Anwendungen des DAC-Modells wurden ausgewählt:

1. Das Curriculum Gymnasiale Oberstufe Psychologie, herausgegeben vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen

sowie

2. Der Entwurf eines „Lehrplanes Psychologie in der Oberstufe Saar", entwickelt von Schulrätin Maria HEINZ in Neunkirchen.

Sie wurden deshalb ausgewählt, weil sie völlig unabhängig von einander entwickelt wurden und auch systematische Gegensätze erkennen lassen. Weiters stellt das erste Curriculum-Werk eine Gemeinschaftsarbeit mehrerer Experten dar, während die zweite Arbeit von einer einzelnen sehr engagierten „Fachlehrerin" gleichsam vor Ort über manche Hindernisse hinweg erstellt wurde, also aus dem unmittelbaren Bezug zur Praxis heraus entstanden ist.

2.21 Curriculum Gymnasiale Oberstufe Nordrhein-Westfalen, Psychologie

Als Folge der „Frankfurter Vereinbarungen" zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe wurde 1974/75 das Curriculum Gymnasiale Oberstufe NW um einen weiteren Beitrag ergänzt, der sich auf den neu eingerichteten Psychologieunterricht bezog: „Psychologie - Empfehlungen für den Kursunterricht im Fach Psychologie". Die Verfasser schreiben im Nachwort:

> „Die vorliegenden Lehrplanhilfen sind unter der dreifachen Prämisse entstanden, daß die Richtlinien von 1963 sowohl in ihrer Struktur als auch in ihren Inhalten einen Modernitätsrückstand aufweisen, daß nach dem gegenwärtigen Stand der Curriculumforschung ein wissenschaftlich gesichertes Curriculum für die einzelnen Fächer des Gymnasiums in absehbarer Zeit nicht zu erwarten ist, daß aber

> dennoch Lehrplanentscheidungen getroffen werden müssen, die die langfristig angestrebte, wissenschaftliche Curriculumforschung von der Schulpraxis her vorbereiten helfen." [1]

In wenigen einleitenden Worten wird versucht, den Bezug zur Praxis herzustellen, nach der Relevanz des Faches für die Schüler und für die Gesellschaft zu fragen und eine Richtzielsetzung vorgenommen. Dadurch erhält der Leser den Eindruck, als handle es sich um ein praxeologisch orientiertes Curriculum. Die Anwendung des DAC-Rasters zeigt jedoch neben einigen Stärken dieses Entwurfs auch seine Schwächen:

W i s s e n s c h a f t s b e z u g : Unter der Frage nach dem Wissenschaftsbezug sind solche Aspekte zu verstehen, die sich mit dem Konzepten der Verfasser und deren wissenschaftliche Position befassen. Es sollte bei einem Teilcurriculum dem Leser (Verbraucher) deutlich werden, welche Voraussetzungen die Verfasser (Konzeptoren) erfüllen. Als Verfasser werden hier genannt: BOVET, G. (Düsseldorf), FINKE,W.(Bochum), FAFFRATH (Köln), PAPPENHEIM(Düsseldorf) und STÖGER(Opladen). Das Fach-Curriculum „Psychologie" in der vorliegenden Fassung gibt keine Hinweise auf den Wirkungsbereich, den wissenschaftlichen bzw. schulpraktischen Werdegang und Hintergrund seiner Verfasser. Es wird lediglich am Ende ein vager Hinweis über die Formierungskriterien einer solchen Gruppe gegeben:

> „Zur Lösung einer im Grunde nur vorläufig lösbaren Aufgabe haben die Schulkollegien je 6 fachkompetente und in der Mehrzahl auch versuchserfahrene Lehrer benannt, die nach ihrer Auffassung möglichen Lehrplanentscheidungen für das Kurssystem vorgeschlagen haben. Die Fachgruppen wurden beraten durch Fachdezernenten und Fachreferenten der Schulaufsicht." [2]

Man kann letztlich nicht erkennen, wo die ausgewählten Lehrer bzgl. des Psychologieunterrichts ihre entsprechenden Fachkompetenzen erworben haben, ob sie zum Beispiel in einer Fach-

---

1. Der KULTUSMINISTER NW (Hrsg.): Curriculum Gymnasiale Oberstufe Psychologie, Düsseldorf, o.J. S. 63
2. ebenda, S. 63 Hervorhebungen von mir

schule Psychologieunterricht oder im Rahmen des Philosophieunterrichts an Gymnasien entsprechende Kursangebote gemacht haben. Es wird weiters nicht gesagt, wie lange die Verfasser an Versuchen teilgenommen haben, sofern sie „versuchserfahren" sind. Ferner erhält man keine Informationen über die die Gruppen beratenden Fachdezernenten bzw. Fachreferenten der Schulaufsicht. Dies bezieht sich genauso auf den Bereich des Psychologieunterrichts wie auf die Frage, ob und in welchem Maße ausgebildete Diplompsychologen daran mitgewirkt haben. Ferner stellt sich die Frage nach dem Stoffangebot. Die Verfasser nennen dankenswerterweise einige Gesichtspunkte, die bei der Themenauswahl berücksichtigt wurden: Es wurde versucht,

„- repräsentative Gebiete der Psychologie zu erfassen;
- innerhalb dieser Gebiete verschiedene Richtungen zu berücksichtigen;
- Unterrichtsinhalte zu erfassen, welche die Möglichkeiten bieten, verschiedene Arbeitsweisen zu demonstrieren;
- Unterrichtsinhalte zu erfassen, die für das Hineinwachsen in eine demokratische Gesellschaft wichtig sind." [1]

Was vorher mit den „Voraussetzungen der Konzeptoren" gemeint war, wird hieran deutlich: Es ist gut, daß die Auswahlgesichtspunkte offen dargelegt werden. Es zeigt aber auch, wie wichtig es ist, den Entscheidungsspielraum der Verfasser bei dieser Auswahl transparent zu machen. Welche Gebiete der Psychologie sind repräsentativ? Warum nur die ausgewählten Gebiete, warum andere nicht? Es ist ebenso gut und wichtig zu erfahren, daß man sich auf den Erfahrungsbereich der Schüler konzentriert, also doch scheinbar problemorientiert vorgeht. Aber hat man diese Daten empirisch gewonnen? Welche Problembereichsanalysen legt man zugrunde? Ist dieser Erfahrungsbereich im Unterricht abgetestet worden? Die mitgeteilte Praxisnähe der Verfasser[2] legt diesen Schluß nahe. Es fehlt jedoch die definitive Angabe. Die obige Aufzählung macht aber auch deutlich, daß gewisse „Vorentscheidungen" über system-

1. KULTUSMINISTER NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 13
2. ebenda, S. 12

theoretische Fragen („repräsentative Gebiete, verschiedene Richtungen") der Auswahl der Unterrichtsinhalte den Erfahrungsbereich der Schüler bestimmt haben mag. Ich will mit diesen kritischen Anmerkungen zu einem vorgelegten Empfehlungskanon das Programm selbst nicht in Frage stellen, aber es soll zumindest betont werden, daß im Sinne transparenter teiloffener Curriculumarbeit auch diese Fragen berücksichtigt und - gefallene Entscheidungen, auch unter Zeitdruck, eingeschlossen - weitestgehend begründet wird (werden). Ganz undurchsichtig wird das Unternehmen, wenn Unterrichtsinhalte erfaßt werden, „die für das Hineinwachsen in eine demokratische Gesellschaft wichtig sind". Auf welches Demokratieverständnis stützen sich die Verfasser? Dazu hätte es einiger expliziter Formulierungen bedürft, zumal die Lernzielsammlung durch solche Positionen nur beeinflußt wird.

Positiv ist zu werten, daß die Verfasser bei der Literaturauswahl subjektive Momente bekennen [1], während indessen Entscheidungskriterien für die Selektion des Lernstoffes nicht aufgedeckt werden. In einer eingehenden Analyse müßten weiters die Fragen geklärt werden, ob Stoffverknüpfungen vorhanden und interdisziplinäre Ansätze zu verzeichnen sind. Dies festzustellen mag einer Gruppe von Forschern vorbehalten sein. (Die Autoren stellen ihren Vorschlag lediglich als Empfehlung und Diskussionsgrundlage vor, so daß hier alsbald von einer kritischen Forschung noch etwas erwartet werden darf, was zur Weiterentwicklung des Curriculums beiträgt.)

Letztlich wird unter der Frage nach dem Wissenschaftsbezug nicht klar, welche Methoden die Verfasser angewendet haben. Fußen ihre Erfahrungen auf eigenen Unterrichtsversuchen, haben sie Protokolle bzw. Experimentberichte ihrer eigenen Versuche durch objektive Beobachter erstellen lassen oder sind ihre Unterrichtsversuche subjektiv, individuell verschieden, ausgewertet worden? Es bedarf also in Zukunft weit angelegter Unterrichtsversuche, die möglichst - nach „experimental -

---

1. KULTUSMINISTER NW (hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 12

psychologischen Grundsätzen" abgesichert - empirisch verläßliche Daten liefern. Dabei soll die hermeneutische Frage keineswegs ausgeklammert worden. Sie im Psychologieunterricht zu berücksichtigen, halte ich für besonders wichtig. Allerdings gehören solche Aussagen zur Verdeutlichung bzw. Transparentmachung eines Curriculums, damit der das Angebot prüfende Lehrer zugrundeliegende Entscheidungskriterien erkennen kann.

Der Wissenschaftsbezug der Vorlage wird nicht in allen Teilen den Anforderungen gerecht. Dies könnte durch ein Mehr an Informationen ausgeglichen werden.

H a n d l u n g s b e z u g : Die Frage des Handlungsbezuges kann an zwei Problemstellungen verdeutlicht werden: Zunächst muß im Sinne der vorliegenden Curriculum - Theorie dieser Arbeit nach der Problemorientiertheit gefragt werden und nachher nach den Realisierungsmöglichkeiten des Planes. Es wurde bereits gesagt, daß man die Erfahrungsbereiche der Schüler seitens der Verfasser nicht konsequent genug unterstreicht. Bezogen auf Lernende heißt das, daß die Schüler zwar in den Überlegungen der Planer eine entsprechende Rolle spielen, doch ist der Tenor des Vorgehens unverkennbar: Über einen Einführungskurs geht man zur Systematik über und bietet Allgemeine Psychologie I + II (Wahrnehmung, Bewußtsein, Lernen, Denken, Motivation) sowie Kurse zur Entwicklungspsychologie, Tiefenpsychologie, Gruppendynamik, Sozialpsychologie, Persönlichkeitspsychologie an. Abgesehen davon, daß man in den Einführungskursen I + II konsequenterweise psychische Funktionen und psychische Kräfte unterscheidet, könnte die Vielfalt der angebotenen psychologischen Richtungen die eigentliche Problematik der Schüler, ihre Konflikte und Fragen, nur verwirrender erscheinen lassen. Wie stellt sich zum Beispiel der Generationskonflikt dar? Man kann ihn entwicklungspsychologisch, tiefenpsychologisch oder auch sozialpsychologisch betrachten. Eben weil man ihn so behandeln kann, sollte man von den Problemen selbst ausgehen: Es stellt sich Lehrern

wie Schülern eine Lebenssituation: „Konflikte mit Erwachsenen." Unterricht muß diese feststellbare Situation darstellen, analysieren helfen (mit psychologischen Kenntnissen) und aus der Fülle der angebotenen Richtungen Antworten geben. Hier kann dann auch der Fachlehrer seine eigene Problematik und seinen Standort einbringen. M.E. wird die Problemorientiertheit des Psychologieunterrichts nicht genügend herausgestellt. Vage Formulierungen wie z.B. „Hinter einer forschen Schülerfrage kann eine persönliche Notlage stecken" [1] können diese Problematik nicht abdecken. Trotzdem sollte hervorgehoben werden, daß auch von den Verfassern betont wird, daß „größtmögliche Klarheit und Offenheit geboten" [2] sind. Etwas Arbeitszeit [3] und intensive Überprüfung der bereits geleisteten Vorarbeiten hätten das Defizit mangelnder und konsequenter Problemorientiertheit verhindern können und statt zu einem „system-theoretisch" - aufgebauten Fachcurriculum zu einem problemorientierten Fachcurriculum gelangen können. Das Dezizit wirkt umso schwerwiegender, da man eingangs die fehlende einheitliche Systematik der Psychologie bemängelt [4] und feststellt, deshalb könne man keine bloße Wissensvermittlung betreiben. Wäre es nicht besser gewesen, wenn man auf Grund der speziellen Problematik („nicht ohne innere Anteilnahme", S. 7) konsequenterweise auf eine enzyklopädische Systematisierung verzichtet hätte und stattdessen die unmittelbaren Probleme Jugendlicher und Heranwachsender sowie junger Erwachsener herauszustellen versucht hätte, um von vornherein auch den Schülern zu zeigen: Dies Fach geht euch unmittelbar etwas an, es dient nicht nur allein zur Vorbereitung auf's Studium, sondern ist lebensnah, um euch zu helfen, Probleme (eigene und fremde) und Konflikte besser erkennen und lösen zu können! Der Hinweis „Es muß Raum für Gespräche hierüber eingeplant werden" scheint mir etwas zu lapidar zu sein. Lebensnaher

---

1. vgl. KUMI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 14
2. ebenda
3. Man handelte wieder einmal unter Zeitdruck! vgl. hierzu: KUMI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 12
4. ebenda, S. 7

Psychologieunterricht hätte durch richtige Akzentsetzung rechtzeitig installiert werden können!

Auch Aussagen zur „Problemorientiertheit, bezogen auf den Lehrenden bzw. auf den Experten (Planer)" werden nur geringfügig gemacht. Es ist nur erkennbar, daß die Planer unter Zeitdruck, ohne umfassende Vorarbeit und relativ objektiven Kriterien diesen Plan erarbeiten mußten. Dabei fließen je spezifische Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis mit ein (eta in den Aussagen zur Didaktik und Methodik). Ein Curriculum, das problemorientiert aufgebaut wird, muß die eigene Problemorientiertheit der Lehrer wie der Experten (Planer) erkennbar werden lassen, da hier wiederum für den später in der Schule arbeitenden Lehrer gegebenenfalls Identifikationsprozesse abgeleitet werden können, in denen durch Curriculum tradierte Probleme, für die es keine „Ad-hoc-Lösungen" gibt, gewissermaßen als Richtschnur dienen können. Von den Verfassern werden ebenfalls einige Determinanten des Psychologieunterrichts herausgehoben (Unterrichtsthema, Gruppenstrukturen, Verhalten und Reflexion über Verhalten von Lehrenden und Lernenden), jedoch nicht die Problematik der besonderen Verantwortung unterstrichen, die Lehrer wie Schüler gegenseitig walten lassen müssen. Es wird nicht genügend betont, daß Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II emanzipatorische Erziehung im weiteren Sinne ist: Lösung von Übernommenen und Bindung an im Unterricht gefundenen Werte. Selbst die Methodenvielfalt, die angeboten wird, spricht ja für einen problemorientierten Handlungsbezug:

> „Der Psychologe vermag seine Erkenntnisse sowohl aus Menschen- und Situationsschilderungen verschiedenster Art als auch aus unmittelbaren Beobachtungen, Messungen und statistischem Material zu gewinnen. Fremd- und Selbstbeobachtung, Deutung von Verhalten und Hervorgebrachtem stehen neben Experimentplanung, Versuchsreihe."

Zusammenfassend muß aber zur Problemorientiertheit gesagt werden, daß die Verfasser wohl die defizitäre Situation des

1. KUMI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 14

Planungsabschnittes bedacht haben, da sie „eine Art vorläufiger Hilfestellung" anbieten wollen. Nur muß bei einer konsequenten Erforschung des neuen Problemfeldes in Zukunft diese Problematik gegenwärtig sein. Letztlich muß noch nach den Realisierungsmöglichkeiten eines jeden Planes gefragt werden. Hier ist dem Psychologieunterricht von vornherein ein Feld von Schwierigkeiten gegenübergestellt: kurzfristig lassen sich Lernziele wohl nur im kognitiven Lernbereich überprüfen. Dafür bietet das analysierte Curriculum „Psychologie" eine Fülle von Möglichkeiten [1], die auch angewendet werden können, vielleicht aber auch der Versuche zur Objektivierung bedürfen. Kurzfristige Lernziele (Ziele von Unterrichtsstunden oder -Einheiten) im psychosomatischen und affektiven Lernbereich zu überprüfen, bereitet generell Schwierigkeiten und erfordert eingehende Forschung. Im mittelfristigen intendierten Bereich müßte ein Curriculum Aussagen machen zu aufbauenden Lernzielen, ob zum Beispiel die Lernziele des 1. Kurses für die Fortsetzung unentbehrlich sind, oder ob der zweite Kurs Auskunft darüber geben kann, daß die Ziele des vorhergehenden Kurses erreicht wurden. Solche Aussagen werden in der Vorlage nicht gemacht. Langfristig gesehen wird seitens der Verfasser nur auf „demokratisches Verhalten" abgezielt, dafür bedarf es ebenfalls expliziter Lernzielkontrollen. Maßnahmen zur langfristigen Verhaltensbeobachtung jedoch sind für den Fachlehrer wiederum kaum verwendbar. Dies zu überprüfen bedarf es enger Zusammenarbeit mit den Forschungsinstituten, so daß eine Lernkontrolle in diesem Bereich (permanent objectives, long-term-objectives) erst viel später indirekt möglich wird.

L e r n z i e l o r i e n t i e r t h e i t : Die dritte Hauptfrage des Defizit-Analyse-Modells stellt sich angesichts der in den „Empfehlungen" gesammelten Lernziele. Festzustellen ist, daß eine Unterscheidung in Ziele des Psychologieunterrichts Kursziele und Lernziele vorgenommen wird. Es wird von den Ver-

---

1. KUMI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 61

fassern ausdrücklich betont, daß die Empfehlungen sich nicht an ein bestimmtes Modell der systematischen „Lernzielbestimmung" [1] halten. In der Terminologie hält man sich aber eng an BLOOM und an den Strukturplan für das Bildungswesen.[2] Und doch läßt sich eine gewisse Systematik hier vermuten: Es sind drei Lernziel-Ebenen festzustellen (s.o.), wobei auf eine vierte (operationalisierte Teilziele) aus Zeitgründen und aus prinzipiellen Bedenken verzichtet wird.[3] Leider werden auch die prinzipiellen Bedenken nirgendwo näher erläutert. Es würde das Curriculum nur stärken, wenn man gerade die gegen eine Operationalisierung zu erhebenden Einwände artikulieren würde. Die drei Lernzielebenen lassen m.E. einen Vergleich mit der Lernzieltheorie von ISENEGGER zu, der vier Abstraktionsniveaus unterscheidet:

	Verben			
	mehrdeutige Verben	mehrdeutige Lernleistungen	eindeut. Lernleistungen	eindeutige Lernleistg. Bedingungen Beurteilungsmaßstab
Inhalte abstrakte / konkrete	Niveau 4	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1

Abbildung 18: „Schematische Übersicht zur Charakterisierung des Abstraktionsniveaus nach ISENEGGER (1972, S. 27)[4]

Man kann annehmen, daß ISENEGGERs Niveau 4 den „Zielen des Psychologieunterrichts" entspricht, die von den Verfassern auch als „allgemeine Zielbestimmungen" expliziert werden.[5]

---

1. KUMI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 11
2. BLOOM, B.S.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim 1973(3); DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1972(4)
3. vgl. KUMI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 10
4. zit. nach MÖLLER, C.(1976), S. 77
5. KUMI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 10

Diese Auffassung ist auch nahezu identisch mit der MÖLLER-schen Richtziel-Terminologie. Der Bereich der „heterogenen Grobziele" (MÖLLER) wird bei ISENEGGER unterteilt(Niveau 3 und Niveau 2). Diesem Bereich dürften die „Kursziele" und die „Lernziele" der Verfasser entsprechen, obwohl die Lernziele wiederum noch mehr zur Verallgemeinerung tendieren. Hier dürfte wohl die Auffassung MÖLLERs herangezogen worden sein:

> „Grobziele oder Lernziele auf einem mittleren Abstraktionsniveau sind bereits in den Zusammenhang fachwissenschaftlicher Systeme gebrachte Lernziele, also schon inhaltlich bestimmt, und dürften die eigentlichen Lernziele des Lehrplanbildungsniveaus sein. Ziele dieser Art sind einerseits eng genug, um eine Reihe von notwendigen Informationen für die Operationalisierung oder Erstellung von Feinzielen zu geben, andererseits weit genug, um die für eine konkrete Unterrichtsplanung nötigen individuellen Abweichungen zu gewährleisten." [1]

Allerdings ist - wie bereits gesagt - der Allgemeinheitsgrad noch sehr groß. Greift man aus dem Einführungskurs 1 einige Beispiele aus dem Angebot der Lernziele heraus, so läßt sich das Abstraktionsniveau verdeutlichen:

> „Die Schüler sollen lernen, ihr psychologisches Vorverständnis zu artikulieren und darüber hinaus zu reflektieren, um so zu einem differenzierten, wissenschaftlichen Verständnis des Begriffes zu gelangen." [2]

Einige Fragen bezüglich der Konkretheit dieses Zieles drängen sich auf: Was heißt „Vorverständnis artikulieren?" Sollen sie im sprachlichen Ausdruck geschult werden, sollen sie nur mündlich zum Ausdruck bringen, was sie unter Psychologie naiv verstehen? Sollen sie -im Sinne GAGNEs- wichtige Begriffe diskriminieren können, um differenzieren zu können? Hier werden also keine eindeutigen, sondern nur mehrdeutige Lernleistungen erwartet, so daß dieses Ziel eigentlich dem Niveau 3 bei ISENEGGER entspräche. Auch bei einem zweiten Beispiel aus dem Einführungskurs 1 wird das deutlich:

---

1. MÖLLER, C.(1976), S. 79-80
2. IUMI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 17

„Die Schüler sollen erkennen, daß die Psychologie sich entwickelt hat im Spannungsfeld zwischen psychologischer Reflexion und naturwissenschaftlicher Forschung." [1]

Könnte hier nicht konkretisiert und für den kognitiven Bereich folgendermaßen formuliert werden:

Die Schüler sollen wissen, ...

... daß Psychologie lange Zeit ein Teilgebiet der Philosophie war.

... daß Psychologie sich von der Philosophie zu lösen versuchte.

... daß Psychologie nicht nur reine Naturwissenschaft ist.

... daß Psychologie geisteswissenschaftliche Denkweise nicht ausschließt.

Die Reihe ließe sich fortsetzen. Diese Lernziele scheinen mir von mittlerem Abstraktionsniveau (also Grobziele im Sinne MÖLLER) zu sein, die freilich noch operationalisiert werden können, da es sich um Lernziele im kognitiven Bereich handelt. Ein drittes Beispiel möge diese Betrachtung abrunden:

„Die Schüler sollen die Wissenschaft als Problembereich erkennen." [2]

Diese Formulierung deckt sich nahezu mit einem Satz der Kurszielbestimmung:

„Sie sollen die Wissenschaft als Problembereich begreifen." [3]

Hier wird also kaum ein Unterschied zwischen zwei verschiedenen Niveaus festgestellt, obwohl von den Verfassern gesagt wird, daß die Kurs- und Lernziele vor dem Hintergrund der Allgemeinen Ziele entstanden, also - so darf man wohl annehmen - abgeleitet worden sind. Hier hätte man statt der Verwendung eines synonymen Satzes einige Problembereiche der Wissenschaft nennen müssen, um zu einem konkreten, noch nicht operationalisierten Lernziel zu gelangen.

---

1. KUMI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 17
2. ebenda
3. ebenda, S. 16

Den Verfassern muß trotz aller Kritik zugute gehalten werden, daß sie nicht eine bloße Stoffauflistung (eindimensionale Lernzielorientiertheit) vornehmen, sondern mehrdimensionale Lernziele anstreben und diese auch explizieren. Allerdings bedarf es weiterer Forschung und Verifikation dieser Ziele, um zu entsprechenden exakteren Formulierungen zu gelangen, wohl wissend, daß die Erstellung von operationalisierten Feinzielen nicht problemlos ist, wie noch zu zeigen sein wird. Leider muß auch gesagt werden, daß Qualifikationen nicht exakt genug zum Ausdruck kommen: Die Verfasser rechnen zum Beispiel inbezug auf die Qualifikation „Emanzipation und Mündigkeit" mit einem „gewissen" Vorverständnis.[1] Welches Vorverständnis meinen sie? Denken sie dabei an HABERMAS, MOLLENHAUER? Was soll andererseits zur Qualifikation „reflektiertes Verhalten" gehören?

Es müßten also Aussagen zur Fähigkeit, Fertigkeit und zur Bereitschaft gemacht werden, um die notwendigen und angestrebten Qualifikationen in den Griff zu bekommen. Das mag weiterer explizierter Lernzielforschung ein Anreiz sein!

Abschließend sei gesagt, daß die Lernzielarbeit dieser Autorengruppe einige gute Ergebnisse hervorgebracht hat, die jedoch der Fortschreibung und Überprüfung bedürfen, um zu konkreten Aussagen zu gelangen. Dies war wohl in der den Verfassern zur Verfügung stehenden Zeit nicht zu leisten.

M e d i e n o r i e n t i e r t h e i t : Eine weitere Hauptfrage des DAC-Modells befaßt sich mit den Medien. Werden im Curriculum-Element Medien berücksichtigt? Bezogen auf den Lernenden heißt das in concreto: Welche Möglichkeiten bietet der Psychologieunterricht seinen Schülern? Die Verfasser können hierzu auch nur erste Hinweise geben: Filme, Tonbänder, Overheadfolien, Dia-Positive, Fotos, Skizzen, Graphiken, Videorecorder. Das damalige Fehlen von Lehrbüchern wird bemängelt.[2] In der Zwischenzeit sind wohl einige Lehrbücher

---

1. KUNI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 10
2. ebenda, S. 14

auf den Markt gebracht worden, so z.B. das Buch von

NOVAK - FINSTER - SCHNEIDER :

Psychologie 1 - Grundwissen: Verhalten - Methoden - Theorien, München 1976(1)

Es ist gut, daß hier von den Verfassern die defizitäre Situation aufgezeigt wird. Auf diesem Gebiet bleibt also noch eine Menge zu tun. Allerdings hätte man m.E. auch auf Lehrbücher in anderen Ländern hinweisen können, so unter anderem auf das in Österreich längere Zeit bewährte Buch von

EDITH KONECNY: Lehrbuch der Philosophie 1. Teil: Psychologie, Wien 1974(2)

deren Verfasserin sich eng an die Einführung in die Psychologie von ROHRACHER anlehnt.

Zu den Kursen werden keine medienorientierten Hinweise gegeben. Es ist zu vermuten, daß das vorhandene Material noch nicht genügend gesichtet wurde. Es ist ferner anzuraten, auch auf diesem Gebiet (Entwicklung von Medien, Problemorientiertheit) an den Hochschulen (es gibt teilweise mediendidaktische Zentren) Arbeitsgruppen einzurichten und Medienpakete zu entwickeln. Im Sinne eines von der Anschauung getragenen lebensnahen problemorientierten Psychologieunterrichts sind gute Medien unerläßlich, da sie den Lehrenden die Arbeit wesentlich erleichtern (Umsetzung von kognitiven Inhalten auf pragmatische Ebene) und den Lernenden entsprechend besser motivieren können.

2.22 Lehrplan „Psychologie" Oberstufe Saar

Dieser von Schulrätin Dipl.-Psych. Maria HEINZ erarbeitete Lehrplan kann zunächst nur als ein Curriculum-Fragment bezeichnet werden. Es wurde mehrfach jedoch auf die Bedeutung dieses Modells hingewiesen. Es handelt sich um eine echte Pionierleistung, da diese umfangreiche Arbeit von einer einzelnen Lehrerin unmittelbar vor Ort der Unterrichtspraxis unter zahlreichen Schwierigkeiten entwickelt worden ist. Der

Lehrplan hält nicht allen kritischen Fragen bzw. den Kriterien stand, das vermindert jedoch keinesfalls seinen Wert. Im Gegenteil: Eben weil hier der breite Erfahrungsspielraum einer seit Jahren in der praktischen Schularbeit des Psychologiefachlehrers stehenden Pädagogin und Psychologin zum Ausdruck kommt, hat er ein Mehr an Validierung aufzuweisen als manch anderer Plan, der am Schreibtisch der Bildungsplaner entworfen wurde. Ich kann aus vielen einsichtigen Gründen nicht den ganzen Maßstab des DAC-Rasters bei diesem Lehrplan anlegen, da es sich eben um eine individuelle und selbständige Arbeit handelt, die allerdings ihre Legitimität durch relevante Kriterien erhält: Erfahrung des Lehrers, Praktikabilität und problemorientierte Themenauswahl.

Da der Lehrplan ein einzigartiges Dokument unterrichtsplanerischer Arbeit darstellt und bisher unveröffentlicht blieb, möchte ich ihn hier in voller Länge vorlegen. Frau HEINZ stellte ihn mir freundlicherweise zur Verfügung. Er wird deshalb auch in vollem Wortlaut übernommen und wiedergegeben, da seine Effizienz auch für spätere Forschungen (Lehrplananalysen und Lehrplanvergleiche) deutlich zu Tage tritt.

In ihren Aufzeichnungen schrieb die Verfasserin in kontinuierlicher Folge Stunde für Stunde auf, welche Unterrichtsstoffe angeboten wurden. Um bessere Vergleichsmöglichkeiten zu haben, übernehme ich nicht die Tagebuchform der Aufzeichnungen, sondern stelle die Unterrichtsangebote nach Klassen und synoptisch geordnet zusammen. Dabei lassen sich Wiederholungen schon deshalb nicht vermeiden, da Frau HEINZ zeitweilig zwei Lerngruppen (Klassen) aus verschiedenen Jahrgängen zur gleichen Zeit im Psychologieunterricht unterrichtete.

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal Frau HEINZ herzlich danken, daß sie mir dieses Dokument zur Forschungsarbeit zur Verfügung gestellt hat. Möge deshalb auch in ihrem Sinne die Sache des Psychologieunterrichts vorangetrieben werden, denn die Sache ist eilend.

Klasse 11, Schj. 1971/72	Klasse 11, Schj. 1972/73	Klasse 11, Schj. 1973/74
3.9.71 Einführung in die Psychologie 1. Was versteht man a) unter theoretischer, b) unter praktischer Psy.? 2. Durch welche Forschungsmethoden gelangt die Psychologie zu ihren Ergebnissen? a) Durch die Selbstbeobachtung, b) durch die Fremdbeobachtung, c) durch das Experiment (Tests) 10.9.71 Psychische Funktionen und psychische Kräfte: a) Die Wahrnehmung als komplexartiges Gebilde von sogenannten Empfindungen und Denkprozessen. b) R. OERTER: Moderne Entwicklungspsychologie, Kap.2.5 „Zur Entwicklung des Willens" - Was sind Willenshandlungen? (Unterschiede bzgl. der Auffassung über den	8.9.72 1. Kurs. Einführung in die Psychologie: Gegenstand der Psychologie. Der Kurs der Klasse 11 fällt aus, solange Herr W. erkrankt ist.(Vertretung) 29.9.72 Präkognition 6.10.72 Qualitative Experimente mit Psi-Prozessen 12.10.72 Einheit Leib-Seele oder Dualismus LS 19.10.72 Nervensystem und Drüsen mit innerer Sekretion in ihrer Beziehung zum psychol. Verhalten 26.10.72 Referate von 2 Schülern über den Sprachschatz von 2 beobachteten Kindern	14.08.73 Aufgaben der Psychologie (aufgezeigt an vier Fällen) 21.08.73 I. Philosophische Psychologie. Metaphysische Probleme II. a) Theoretische b) angewandte Psychologie 29.08.73 Die Wahrnehmung 4.09.73 Vorstellung: a) echte V. b) Phantasievorstellung c) Halluzination 11.09.73 Denken: I.a) Denktätigkeiten in den Tests von BINET (Die Schüler finden an Hand der Aufgaben die notwendigen D.-T.) b) Die Denktätigkeiten werden geordnet 18.09.73 Denken: II.(Arten)

„Willen" in der deutschen und angelsächsischen Literatur)
- Kap. 2.52: Nach LURIA (1961): Entwicklung von Willenshandlungen beim Kleinkind. Willenshandlungen und Lernprozeß. Die ständige Rückmeldg. ermöglicht die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des Willensverhaltens.

17.9.71

a) 2 Kurzreferate über den Lehrstoff vom 3. und 10. September 1971 (Schüler)
b) Die Vorstellung (Beziehung zwischen Wahrnehmung und Vorstellung)
c) OERTER: Zur Psychologie des Willens, Kap. 2.52, 2.521 - 2.523: „Willentliche Steuerung von Reaktionen durch verbale und nichtverbale äußere Reize"

„Eigenes Sprechen als regulierendes Feed-Back bei motorischen Reaktionen"

24.9.71

Psychische Funktionen: Die Vorstellung (Vergleich mit der Wahrnehmung)

9.11.72

Kl. 11 abwesend wegen der Klausuren

23.11.72

Die Wahrnehmungswelt als Gegenstand der Psychologie

30.11.72

Die Vorstellung

7.12.72

Das Denken, eine psychische Funktion a) Grenzziehung zwischen Philosophie und Psychologie: Logik: Sie systematisiert die Beziehungen zwischen geistigen Gegenständen. Psychologie: Sie untersucht die Gesetze des konkreten Denkablaufs in Verbindung mit den übrigen psych. und physiol. Gegebenheiten

14.12.72

Die Natur der Gedanken (nach MEILI)
a) die den Gedanken entsprechenden und begleitenden Erlebnisse(Schülerversuche)
b) das Wesen der Bedeutungserfassung von Begriffen und Vorgängen(Schülerversuche)

25.09.73

A u f m e r k s a m k e i t

2.10.73

E i n s t e l l u n g

9.10.73

Einstellung und Verhalten

16.10.73

Klausur: Methoden zur Beurteilung der menschlichen Persönlichkeit (2 Std.)

23.10.73

Drogenabhängigkeit: a) Drogen b) Sucht c) Entstehung der Abhängigkeit

30.10.73

fällt aus wegen Klausuren

6.11.73

2. Trimester 73/74

1. Rückgabe der Klausuren u-Protokolle, Hinweise zur Berichtigung
2. Drogenabhängigkeit, II. Teil

Gegenstand des II. Trimesters für den Kurs (11,12,13)

Testaufbau und Testanalyse

Wiederholung und Zusammenfassung: Willenshandlungen bei Lernprozessen (kontrolliert durch „Feed-Back")

Spielverhalten
OERTER: Kap. 2.61: Was ist Spiel? Terminologische Schwierigkeiten bei der Definition der Begriffe S p i e l und A r b e i t.

1.10.71

a) Kurzreferat: Vergleich von Wahrnehmung und Vorstellung, mit Diskussion
b) Eidetik bei Kindern und Jugendlichen, Vorteile und Gefahren der Eidetik
c) Unterrichtsgang in den Kindergarten Rosenstraße, Aufgabe: Spielverhalten beobachten
d) Bericht über die Beobachtungen. Versuch einer Deutung.

8.10.71

Eidetik beim B- und T = Typ

Unvermeidbare Aspekte, die alle zum SPIEL gehören

Motivationshypothesen zum Spiel

15.10.71

Schülerreferat „Eidetische Phänomene"

c) die dem Denken innewohnende Gesetzlichkeit(Versuche)

21.12.72

MEILI: Das produktive Denken: Das Lösen von Problemen, Denkakte, in denen das Subjekt etwas Neues schafft

Weihnachtsferien

11.1.73

Seelische Funktionen: Die Gefühle
a)phänomenologische Betrachtung
b)Untersuchung, Messung der Gefühle, durch:1) verbale Äußerungen 2) psychologische Veränderungen 3) objektiv registrierbares Verhalten
c)Entstehung der Gefühle

18.1.73

Verschiedene Auffassungen über den Willen und die Willenshandlungen

25.1.73

Angewandte Psychologie:
Die Besprechung eines Falles aus der Erziehungsberatungsstelle (Bettnässer)

13.11.73

I. Test a) Definition nach LIENERT
b) Geschichtliches
c) Verwendungsmöglichkeiten

20.11.73

Wann ist ein Test objektiv?
reliabel?
valide?

27.11.73

Konstruktion eines Gedächtnistestes mit 20 Wörtern. Diskussion der graphischen Darstellung, der Streuung der Werte, der Schwächen

4.12.73

Praktische Psychologie: MEVES: Das Gewissen als psych. Phänomen.„Abgeschaffte Schuld"? Diskussion über die Entstehung von Schuldgefühlen. Verhaltensstörungen als Ausdruck von verdrängter Schuld.

11.12.73

Leistungstests - Persönlichkeitstests

Diskussion des Berichtes aus der F.A.Z.: Asmus FINZEN: Dummheit als Mileuschaden (Mittwoch, 12.10.71)

- 30% der Hilfsschüler haben normale Intelligenz. Die Schule fördert das Versagen durch den antipädagogischen Automatismus: Dummheit, Faulheit, Ablehnung - Intelligenz, Fleiß, Zuneigung
- Diskussionspunkte:
  1. Die Stellung der Schule in der Leistungsgesellschaft
  2. Die Pflicht, Begabte zu fördern
  3. Der Notstand der heutigen Schule
  4. Möglichkeiten der Zusammenarbeit aller Institutionen, denen das seelisch-geistige Wohl des Kindes und der Jugendlichen anvertraut ist, um die im Bericht aufgezeigten Mißstände zu mildern oder zu beseitigen.

OERTER: 2.63, 2.631: Zur Bedeutung des Spiels für die Entwicklung kognitiver Funktionen

22.10.71

Ia) Rollenspiele
b) Regelspiele

1.2.73

Ein Fall von Pseudodebilität Anamnese, Diagnose, Therapieplan, Möglichkeiten und Grenzen der Heilung

8.2.73

Der Rorschach Test. Ein Formdeuteversuch

15.2.73

H. ZULLIGER: Der Baum-Test Aussagewert des Tests. Fehlerquellen.

8.3.73

a) Psychologie des Karnevals
b) 1.Begriffe: Tiefenpsychologie-Psychoanalyse-Psychodynamik
   2.Methoden der Psychologie der Tiefe: I. Gespräch II.Verhaltensbeobachtung III.Projektiver Test
   3.Kritik:I.Es fehlt der wissenschaftliche Beweis für die Richtigkeit II.Die Erfahrung lehrt, daß der beschrittene Weg zur Heilung sachlicher Störungen führt.

Anmerkung:
Wegen Übernahme der Kl 5o in Mathematik wird der Donnerstag-Kurs der Klasse 11 mit dem Kurs der Kl 12 freitags zusammengelegt.

18.12.73

Die Testaufgabentypen

8.o1.74

Verteilung von Rohwerten eines Leistungsstests. Berechnung von Streuungswerten, z.B. Sigma

15.o1.74

Zusammenfassung:

Testkonstruktion, Standardisierung, Normierung

22.o1.74

Klausur (Fragen aus der Testtheorie)

29.o1.74

Beispiel eines projektiven Tests: Klecksbilder von Dr. BEHN(=Bero-Test).Die 10 Klecksbilder werden den Schülern vorgelegt, von ihnen gedeutet. Hausaufgabe: Wie erklärt sich die Tatsache der voreinander oft stark abweichenden Deutungen?

5.o2.74

Die Deutungen: A) Wie wird der Klecks erfaßt? G?D?Dd?
B) Wie wird der Klecks erlebt? Erlebnistyp?
c) Wie wird der Klecks beinhaltet?(M,T,Obj. etc?)

(Beziehung zur Einordnung in Gruppe und das Gemeinwesen)

c) Spiel und Persönlichkeitsentwicklung

II. Besprechung eines Falles aus der Erziehungsberatg.

29.10.71

a) Zusammenfassung:
Bedeutung des Spiels für die körperliche, seelische und geistige Entwicklung des Kindes
b) Haltungen (attitudes) (I)

11.11.71

Psychologie-Ergänzungskurs entfällt.(Klausuren)

18.11.71

Unterricht fällt aus.(Klausuren)

25.11.71

A r b e i t: Analyse von vier Spielen

2.12.71

1. Berichtigung der Arbeit
2. Haltungen (=Einstellungen) (2. Teil)

10.12.71

Einige allgemeine Entwicklungsgesetze: Reifung, Differenzierung

15.3.73

Themenkreise: Aus der klassischen Psychologie, der Tiefenpsychologie bezgl. Kindheit und Jugend

23.3.73

Das 1. Lebensjahr (Erikson, Spite)
a) Wahrnehmung und Bedürfnis
b) Unlustsignale
c) Erste Versagungen und ihre Bewältigung
d) Das 1. Wiederlächeln

30.3.73

Orale, anale, phallische Phase nach Erikson. Modus und Modalität

6.4.73

a) Die ödipale Phase als biologische und kulturelle Erscheinung
b) Die Latenzphase (6-11) als Zeit des Lernens

O s t e r f e r i e n

4.5.73

Pubertät, unter tiefenpsychologischem Aspekt

11.5.73

a) Die Rolle in der Gesellschaft

12.02.74

Psychogramm nach dem Bero-Test

19.02.74

3. Trimester Kl. 11

Zur Theorie der psychischen Entwicklung des Menschen
1. Welche Bedingungen muß eine Theorie erfüllen?

26.02.74

2. Einige allgemeine Entwicklungsgesetze:
a) Reifung

5.03.74

b) Differenzierung und Kanalisation

12.03.74

c) Zentralisierung - Verfestigung

19.03.74

Ist die psych. Entwicklung
a) endogen vorprogrammiert
b) durch Umwelteinwirkungen in ihrer Verlaufsgestalt gesteuert
c) durch die in der Natur der Sache liegende Ordnung geprägt worden?

26.03.74

Kritik der Phasenlehre

O s t e r f e r i e n

OERTER: Kap.3.2: Formale Beschreibung der Entwicklung von Haltungen
3.21: Die Reihenfolge beim Erwerb der Haltungskomponente
a) H y g i e n e

17.12.71

Begriff der Kanalisierung

Entwicklung des moralischen Urteils beim Kinde

7.1.72

...nur drei Schüler anwesend. Behandeltes Thema: Methode der Unterrichtsgestaltung im Ergänzungskurs Psychologie

14.1.72

Hängt das Intelligenzniveau von der Vererbung ab oder ist es die Folge sozialen Lebens?

Test zur Feststellung von Vorurteilen

Diskussion des Tests

21.1.72

a) Die Bildung von Vorurteilen im Laufe der menschlichen Entwicklung
b) Wie kann ein Erzieher der Bildung von Vorurteilen entgegenwirken?

b) Ein psychologisches Experiment: „Unter dem Zwang einer Rolle" Bericht von B.Flad-Schnorrenberg

18.5.72

Persönlichkeitsmodelle:
1) Es-Ich-(S.FREUD) Überich Das Es

25.5.72

„Ich"; Ichfindung, Ichverwirklichung, Lebensplan

1.6.72

Überich-Gewissen-Entwicklung des moralischen Urteils beim Kinde; beim Erwachsenen

22.6.72

Unterrichtsbesuch bei der Erziehungsberatungsstelle Saarbrücken. Dipl.-Psych. Ulitzka berichtet aus seiner Arbeit in der E.B.

23.04.74

Entwicklung als soziales Lernen

30.04.74

Zur Entwicklung der Motivation im Kindes- und Jugendalter
a) Das Motivationsgeschehen als Triebreduktion
b) Motivation als Erwartung
c) Inhärente Motivation

7.05.74

Das Erlernen von Motiven. Sekundäre Motivation und Verstärkung während der menschlichen Entwicklung

14.5.74

Welche Bedeutung hat das Spiel für die menschliche Entwicklung?
a) für die Entw. d. kognitiven Funktionen, für den Sozialisierungsprozeß?

21.5.74

A. Zusammenfassung: Spielverhalten
B. Vorbereitung des Unterrichtsganges in die Rosenstraße - Kindergarten

28.1.72

Sind wir berechtigt, Ent - wicklung als Stufengang zu sehen?

OERTER: 3.22:
Einige spezifische Erklä - rungsversuche für die Ent- stehung von Haltungen

4.2.72

Einige Phasentheoretiker

Kriterien der Haltung

11.2.72

OERTER 1.333:
Problematik bei Übertragung der Phasentheorie in die Un- terrichts- und Erziehungs - praxis. Verdienst der Pha- senlehren

OERTER 3.233:
Kriterien der Haltung:
c) Zunahme der persönlichen Autonomie
d) Realismus und Liberalis- mus
Entwicklung moralischer Ge- sinnungen

18.02.72

a) Prof.W.Kretschmer: „Ist die Psychologie am Ende?(Sinn- entleerung durch Überwuch- ern des Methodischen/ Selbstkritik in Amerika)

28.5.74

Unterrichtsgang: Kindergarten Rosenstraße: Verhaltensbeob- achtung beim Spiel und beim Werken

4.6.74

Kritische Betrachtung der Kin- dergartenarbeit. Probleme der Vorschulerziehung

11.6.74

Kurs fällt aus: Klausuren

18.6.74

Berichtigung der Klausur in Psychologie

ab 20.6.74: Sommerferien

b) Brezinka: 1) verwilderte- 2) autistische 3) sprachlose 4) primitive Kinder

25.02.72 ausgefallen(Klaus.)

03.03.72

I. Fragebogen als Grundlage zur Diskussion über „die religiöse Erziehung des Kindes und der Jugendlichen."
II. Diskussion der Antworten

10.03.72

1. Klausur: Fragen zum Begriff Haltung
2. FiLme: a) Kinder im Heim
   b) Kinder im Fragealter

17.03.72

Testen Fünf- und Sechsjähriger im Kindergarten Rosenstraße mit dem Binet-Kramer-Test

24.03.72

a) Diskussion eines Artikels über die Therapie Rauschgiftsüchtiger
b) Notwendigkeit religiöser Erziehung des Kindes

O s t e r f e r i e n

21.04.72

Kognitive Entwicklung-Egozentrismus des Kleinkindes bei der Wahrnehmung und beim Denken.-Magisches Denken

28.04.72

ausgefallen(Lehrfahrten: England und Berlin)

OERTER:S.312: 4.12,4.121-4.123, S. 319: 4.2, 4.21

19.05.72

Ist Intelligenz das, was man in Intelligenztests mißt? Diskussion verschiedener Auffassungen über Intelligenz - faktoren

26.05.72

I. M.Rafferty/J.M.Culkin: Antiautoritäre Schule in der Diskussion - pro und contra

II. Fortsetzung der Diskussion über "Intelligenz"

III. Schraml,S.22:
a) Die Lehre vom Trauma
b) „Die Abwehr" in der Tiefenpsychologie

IV. Kurze Darstellung des Lebens von C.G. Jung

2.06.72

1. Ein Fall aus der Erziehungsberatung: Pseudodebilität

2. Klausur: 7 Fragen zum Thema Intelligenz

9.06.72 1. Artikel aus „Eltern" 2. Problemlösen bei den Gestaltpsychologen 16.06.72 Fahrt ins SOS-Kinderdorf Hilbringen Vortrag und Diskussion über Probleme der SOS-Kinderdörfer 23.06.72 Die Denkentwicklung nach Jean Piaget	

Klasse 12, Schj. 1971/72

(In diesem Schuljahr wurde die 12. Klasse während zwei Stunden mit Klasse 11 kombiniert. Aus Platzgründen wird in dieser Synopse der Inhalt dieser Stunden durch entsprechende Querverweise kenntlich gemacht. Eine dritte Stunde wurde allein in Klasse 12 unterrichtet. Diese Bildungsinhalte werden hier wiedergegeben.)[1]

10.09.71

OERTER: Moderne Entwicklungspsychologie, Kap.2.5 (vgl. Kl.11)

Begriff der Frustration:
1. Die frustrierende Situation die Unmöglichkeit, sich aus ihr zu befreien und eine starke Handlungsmotivation
2. Der Zustand der Frustration bei Tier und Mensch

17.09.71

OERTER: Zur Psychologie des Willens (vgl. Kl. 11)

Klasse 12, Schj. 1972/73

25.08.72

1) Besprechung eines Falles aus der Erziehungsberatung: Entstehung von Kontaktarmut
2) Sprachentwicklung im Vorschulalter (I)

8.09.72

Lektüre: BENDER,H.: Parapsychologie, 1.Kap.: Probleme der Parapsychologie

15.09.72

System der Parapsychologie
a) intel. b) physikalische Erscheinungen zu 1) Telepathie Hellsehen, Prophetie,
2) Telekinese ect.

13.10.72

Der Spuk

20.10.72

Kap. H. BENDER: Parapsychologie, 1970

26.10.72

K l a u s u r: Fragen aus der Parapsychologie

H e r b s t f e r i e n

Klasse 12, Schj. 1974/75

(Psychologieergänzungskurs 12/13 dreistündig)

6.8.74

Das Phänomen A n g s t
1a) Realangst b)neurotische Angst 2) Die Quellen der Angst im frühen Kindesalter
a)nach FREUD b)nach ADLER

13.08.74

Quellen der Angst im frühen Kindesalter:
c) C.G. JUNG d) BINSWANGER
e) HABERLEIN
3. Die operationale Definition der Angst

20.08.74

1. Quellen der Angst bei Jugendlichen und Erwachsenen
2. Die Phobie als abnorme Situations- und Objekt - Angst

Frustration-Aggression-Re - gression-Fixierung

Das Auftreten von aggressivem Verhalten setzt immer die Existenz der Frustration voraus. Frustration kann Regression, d.i. Primitivierung des Verhaltens, zur Folge haben. Wenn der Zustand der Frustration lange anhält, können Verhaltensformen entwickelt werden, die fixiert werden.
Bei Tieren(Ratten) konnte nach Beseitigung der frustrierenden Situation das fixierte Verhalten nur durch Hilfe des Versuchsleiters zu richtigen Reaktionen gebracht werden.

24.09.71

A. Wiederholung und Zusammenfassung
B. Spielverhalten
(vgl. Kl. 11)

Psychische Begriffe:
D e n k e n

1.10.71

(vgl. Klasse 11)

8.10.71

a) Unvermeidbare Aspekte, die alle zum Spiel gehören
b) Motivationshypothesen zum Spiel (vgl. Kl. 11)

10.11.72

abwesend wegen der Klausuren

17.11.72

Wiederholung: Verhältnis zwischen Parapsychologie und Spiritismus

24.11.72

Trimesterthema: Tiefenpsychologie
1. Problemgeschichte d.T. (1.12.72)
2. FREUDs Weg von der Neuropathologie zur Tiefenpsychologie
3. Der Fall der Anna O., ein tiefenpsychologisches Lehrstück (8.12.72)

15.12.72

Die Wirkung von FREUDs Werken „Die Traumdeutung", „Psycho - pathologie des Alltagslebens" „Kindl. Sexualentwicklung" auf die Fachwelt

12.01.73

Wiederholung A: Die Fehlleistung als Reaktion auf eine Verdrängung b) Die banale Fehlleistung des täglichen Lebens

27.08.74

Diagnose der Angst
a) Exploration
1. durch ungerichtete Fragen(freischwebende Aufmerksamkeit)
2. durch gerichtete Fragen nach dem Beginn der Symptomatik und der psych. Konstellation vor Beginn der Ängstlichkeit, nach dem Familienbild, nach der ältesten Erinnerung u.ä.m, dem stereotypen Träumen

3.09.74

Diagnose der Angst
b) durch Analyse des Verhaltens
c) durch Bildertests

10.09.74

Therapeutische Methoden in der Angstbehandlung
a) das beratende
b) das überzeugende Gespräch

17.09.74

Spieltherapie

24.09.74

Analytische Spieltherapie von Melanie KLEIN

Begriffe: A p a t h i e und A b u l i e

15.10.71

OERTER 2.63, 2.631
(vgl. Kl. 11)

22.10.71

1a) Rollenspiele
b) Regelspiele
c) Spiel und Persönlichkeitsentwicklung
2) Besprechung eines Falles aus der Erziehungsberatung
(vgl. Kl. 11)

29.10.71

a) Zusammenfassung: Bedeutung des Spiels für die körperliche, seelische und geistige Entwicklung des Kindes
b) Haltungen (attitudes) (I)

11.11.71

Psychologie-Ergänzungskurs entfällt (Klausuren)

18.11.71

Unterricht fällt aus (Klausur)

25.11.71

A r b e i t: Analyse von 4 Spielen

3.12.71

1. Berichtigung der Arbeit
2. Haltungen (=Einstellungen) (II)

B: Lebenstrieb-Todestrieb (FREUD)
C: Die 6 Forschungsmethoden der Tiefenpsychologie:
1) die biographische
2) Deutung der Erzeugnisse des Unbewußten
3) Untersuchung zwischenmenschlicher Beziehungen
4) Betrachtung menschlichen Verhaltens
5) Psych. Experimente
6) Vergleich der Ergebnisse mit der Ethnologie

19.01.73

Die Lehre C.G. Jungs

Die Deutung des Kollektiv-Unbewußten
Die Deutung des Persönlich-Unbewußten
Die Deutung des Kollektiv-Bewußten
Die Deutung des Persönlich-Bewußten

26.1.73

a) Fallbehandlung wie bei Kl. 11
b) die anwesenden Jugendführer stellen aus ihrer Gruppe 2 Fälle dar

2.02.73

I. Animus-Anima, Verschiedene Deutungen:
a) nach C.G. JUNG
b) biologisch
c) empirisch

1.10.74

Suggestionstherapie
a) das Wesen der Suggestion
b) individualpsychologisches und sozialpsychologische Seite

H e r b s t f e r i e n

15.10.74

Studienfahrt ins SOS Kinderdorf Hilbringen
1. Film, der das Leben im Kinderdorf widerspiegelt
2. Rundgang durch das Dorf
a) Anlage eines Hauses
b) Spielmöglichkeiten
c) Kindergarten etc...
3. Gespräch mit dem Dorfleiter über: Herkunft der Kinder Verhaltensstörungen, Therapie d. St. Lernerfolge, Berufswahl, Ausbildung einer Kinderdorfmutter etc...

22.+29.10.74: Unterricht fällt aus wegen Klausuren

5. bzw. 8. Trimester 74/75

Klausuren für das 4. bzw. 7. Trimester. Thema: a) Analyse eines Falles (Pseudodebilität eines ängstlichen Kindes
b) Therapievorschläge

10.12.71

OERTER: 3.2 u. 3.21 (vgl. Kl. 11)

17.12.71

Entwicklung des moralischen Urteils beim Kinde (vgl. Kl. 11)

Parapsychologie von Bender; Kap. 1(Okkultismus u. Spiritismus)

14.01.72

1. Test zur Feststellung von Vorurteilen
2. Diskussion des Tests (vgl. Kl. 11)

Spontane Phänomene parapsychologischer Natur

21.01.72

Kl. 12 beurlaubt

28.01.72

OERTER 3.22 (vgl. Kl. 11)

Parapsychologie: Die Prophetie als 3. Form paranormaler Wahrnehmung (Ein Vergleich mit der natürlichen Voraussagbarkeit von Ereignissen)

4.02.72

Kriterien der Haltung (vgl. Kl. 11)

Parapsychologische Praktiken

II. Wiederholung eines Falles aus dem 1. Trimester

9.02.73

Der Rorschach-Test

16.02.73

a) Leben und Werk Rorschachs
   Die Bedeutung des Formdeuteversuchs
b) Die Typen C.G. Jungs, Kretschmers u. Rorschachs

Anmerkung:

Mit dem Ausscheiden der Klasse 13 entfällt der Freitagskurs Psychologie. Wegen Übernahme der Kl 5o in Mathematik wird der Donnerstag-Kurs der Klasse 11 mit dem Kurs der Klasse 12 freitags zusammengelegt.

23.03.73

Das 1. Lebensjahr (Erikson, Spite) (vgl. Kl. 11)

30.03.73

Orale, anale, phallische Phase nach Erikson. Modus und Modalität (vgl. Kl. 11)

6.04.73

a) Die ödipale Phase als biologische und kulturelle Erscheinung

12.11.74

Psychosexuelle Entwicklung und Erziehung
(Thema des Trimesters)

Die Schüler haben als Arbeitsgrundlage: BROCHER, Tobias: Psychosexuelle Grundlagen der Entwicklung, Opladen 1971
1) Die orale Phase

19.11.74

2) die anale Phase

26.11.74

3) die phallische Phase

3.12.74

Ödipaler Konflikt und Gemütsprimat, 1. Teil

10.12.74

2. Teil (s.o.)

17.12.74

Identitätsfindung in der Adoleszenz

1 9 7 5

7.01.75

Psychosoziale Bedeutung der Adoleszenz

11.02.72

OERTER 3.233: Kriterien der Haltung (vgl. Kl. 11)

BENDER,H.: Magische Praktiken und Geisterglaube

U n t e r r i c h t s a u s - f a l l

10.03.72

Klausur: Fragen zur Parapsychologie
Filme: Kinder im Heim
Kinder im Fragealter
(vgl. Kl. 11)

17.03.72

Testen Fünf- und Sechsjähriger im Kindergarten Rosenstraße mit dem Binet-Kramer-Test (vgl. Kl. 11)

Abschluß des Buches von BENDER über Parapsychologie

O s t e r f e r i e n

21.04.72

Kl. 12 entschuldigt (Lehrfahrt)

28.04.72

ausgefallen (Lehrfahrten England und Berlin)

12-er Kurs:
a) Psychokinese
b) Vorwort zu SCHRAML „Einführung in die Tiefenpsychologie"

b) Die Latenzphase (6-11) als Zeit des Lernens

O s t e r f e r i e n bis 2.5.75

4.05.73

Pubertät, unter tiefenpsychologischem Aspekt (vgl. Kl. 11)

11.5.73

a) Die Rolle in der Gesellschaft
b) Ein psychologisches Experiment: Unter dem Zwang einer Rolle, Bericht von B. Fladschnorrenberg (vgl. Kl.11)

18.05.73

Persönlichkeitsmodelle (vgl. Kl. 11)

25.05.73

"Ich", Ichfindung, Ichverwirklichung, Lebensplan (vgl. Kl. 11)

1.06.73

Überich-Gewissen-Entwicklung des moralischen Urteils beim Kinde; beim Erwachsenen (vgl. Kl. 11)

8.6.73-15.6.73: Unterricht fällt aus wegen Klausuren

14.01.75

a) Aufsatz aus der FAZ P. MICHADY: Sicherungsverwahrung-ein Käfig, mehr für die Lästigen als die Gefährlichen. „Kein Mensch ist so schlecht, daß ihm nicht geholfen werden kann. Es fehlt nur der Mut, um zu helfen."
b) Besprechung von Neuerscheinungen in der Psychologie

21.+28.1.75 K l a u s u r e n

4.02.75

Klausur in Psychologie

11.02.75

Fastnacht - f r e i

18.02.75

Behinderte Kinder
Besprechung entsprechender Literatur

24.02.75

Mündliche Prüfung der Abiturienten W.St.,E.H. und P.S.

25.02.75

Forensische Psychologie
a) Gegenstand
b) Begriff der Verwahrlosung

19.05.72

Diskussion verschiedener Auffassungen über Intelligenzfaktoren (vgl. Kl. 11)

26.05.72

1. M.Rafferty/J.M.Culkin: Antiautoritäre Schule in der Diskussion-pro und contra
2. Fortsetzung der Diskussion über Intelligenz
3. SCHRAML, S. 22:
   a) Die Lehre vom Trauma
   b) "Die Abwehr" in der Tiefenpsychologie
4. Kurze Darstellung des Lebens von C.G. Jung

02.06.72

1. Ein Fall aus der Erziehungsberatung: Pseudodebilität
2. Klausur. 7 Fragen zum Thema „Intelligenz"

9.06.72

FREUDs Deutung des Traumas und der Fehlleistung

16.06.72

Fahrt ins SOS Kinderdorf Hilbringen
Vortrag und Diskussion über Probleme der SOS-Kinderdörfer

23.06.72

Die Denkentwicklung nach J. PIAGET

22.06.73

Besuch d er E.B. Saarbrücken. Dipl.Psych. Ulitzka berichtet aus seiner Arbeit in der E.B. (vgl. Kl. 11)

4.03.75

Motivationen von Verwahrlosungserscheinungen
a) in der Persönlichkeit des Verwahrlosten
b) in der äußeren Situation

11.03.75

1) Kriminelle Verwahrlosung
2) Maßnahmen zu ihrer Behebung
3) Verhütung von Verwahrlosung

18.-3.4.75

O s t e r f e r i e n

8.04.75

Zusammenfassendes Referat v. L. Backes (Kl.13) über „Verwahrlosung" mit Diskussion

15.04.75

Richtungspsychologie
Die Abhängigkeit richterlichen Entscheidungsverhaltens von äußeren Einflüssen, inneren Gegebenheiten und Antrieben.(Gesellschaftliche, politische, kulturelle und berufliche Bedingtheiten, pers. Erfahrung, Einstellungen etc.)

22.04.75

Forensische Psych.: Der Zeuge (Glaubwürdigkeit, Zeugungstüchtigkeit)

29.04.75

Der Strafvollzug
Die Strafe, Zweck der Strafe, Strafmaß. Auswirkungen der Strafe. Straffällige Jugendliche in der Obhut von Father FLANAGAN in Amerika
Makarenkos Methode zur Besserung Jugendlicher(Referat:E.H.

6.5.75

1) Das geistig behinderte Kind (Referat)
2) Gewissenlos aus Enttäuschun aus mangelnder Belehrung, etc...(Referat)
3) Strafvollzug im Gefängnis: Aspekte, Vergeltung, Sühne, Erziehung, Vorbeugung

13.05.75

Forensische Psychologie. „Führerscheingenehmigung-und -entzug (Psych. Voraussetzungen beim Fahren)

20.05.75

Eine Gefangenenzeitung
Besprechung zweier Artikel, eines Gefangenen und eines Richters (Antwort)

27.05.75

Erörterung von Fragen, die die Resozialisierung von Gefangenen betreffen

3.+10.6.75: Klausuren

S o m m e r f e r i e n

Klasse 13, Schj. 1972/73

24.08.72

Tiefenpsychologische Schulen, die von der FREUDs herleiten.

8.09.72

Methode der Tiefenpsych.
3) Erforschung der sozialpsych. Situation
4) Vergleichende Verhaltens - forschung

15.09.72

Begriffe: d.Unbewußte, Vorbewußtes, descriptiv und dyna - misch Unbewußtes, Unbemerktes

29.09.72

Neurose, Hypnose und Traum als Hinweis auf das Unbewußte

6.10.72

Theorien über die Motivation

13.10.72

Die Entwicklung des Kindes von 0-7 Jahren, tiefenpsychologisch betrachtet

20.10.72

Pubertät (tiefenpsych. Aspekt)

Klasse 13, Schj. 1973/74

In diesem Schuljahr hat kein Kurs Psychologie für die Klasse 13 stattgefunden.

Klasse 13, Schj. 1974/75

(Die Stoffangebote dieses Schuljahres sind identisch mit denen der Klasse 12 des gleichen Zeitraums, da beide Jahrgänge von HEINZ zusammen unterrichtet wurden, u.z. in einem wöchentlichen dreistündigen Kurs; vgl. Stunden vom 6.8.74 bis 27.5.75)

Klasse 13, Schj. 1975/76

Dreistündiger Kurs

5.08.75

1. Wiederholung: Bewußtsein, das Unbewußte, Unterbewußte etc...
2. Versuch einer Analyse der Psyche des Mörders des 13-jährigen Knaben aus Speyer

12.08.75

Das geistig behinderte Kind. Spielarten, Entstehung, Mongolismus, Träumen, Infektionen. Typen der Demenz nach JASPERS.

19.08.75

1) Zeitungsartikel „Lorenzo" (FAZ) Ursachen einer Gei - selnahme, Befreiung der Geiseln und Erschiessen des Angreifers. Psychologische Überlegungen
2) Organische Ursachen der Demenz
3) Pseudodebilität

26.08.75

1) Binet-Kramer-Test mit einer Fünfjährigen - Auswertung
2) Sonderkindergarten. Aufgaben, Einrichtung

27.10.72

Psychoanalytische Persönlichkeitslehre aufgezeigt an FREUDs Theorie über die Entstehung des Analcharakters

Thema des Trimesters:

Gedanken zur Psychodiagnostik und Psychotherapie

24.11.72

Methoden der Diagnose

1.12.72

Das Gespräch - Kontakte

8.12.72

Das Gespräch - Diagnose u. Therapie

W e i h n a c h t s f e r i e n

12.01.73

Psychotherapie: Verschiedene Formen des therapeutischen Gesprächs

19.01.73

ausgefallen

26.01.73

Phobien: Darstellung, Entstehung, Überwindung

2.09.75

Studienfahrt. Unterricht fällt aus.

9.09.75

„Das blinde Kind". Schwierigkeiten bei der geistigen Entwicklung.

16.09.75

„Das taubstumme Kind."

18.09.75

Fahrt nach Lehbach. Besuch der Taubstummen- und Blindenschule. Teilnahme am Unterricht. Diskussion mit den beiden Schulleitern.

23.09.75

Auswertung der Erfahrungen, die während des Unterrichts bei den Blinden und Tauben gemacht worden waren.

30.09.75

Einige Beispiele aus der Typenlehre von KRETSCHMER, PFAHLER, JAENSCH, C.G. JUNG u. SPRANGER

H e r b s t f e r i e n

14.10.75

1. Vor- und Nachteile der Typenlehre für die praktische Menschenkenntnis

2.02.73

Begriffe: Charakter - Persönlichkeit

9.02.73

Projektive Tests

16.02.73

1. Wiederholung aus OERTER: Entwicklungspsychologie: Entwicklung der Leistungsmotive
2. 70 Jahre Persönlichkeitsforschung, KRETSCHMERs, JUNGs und RORSCHACHs Kategorien

Anmerkung:
Mit dem Ausscheiden der Klasse 13 entfällt der Freitags-Kurs.

21.10.75

1. Die Selbsttötung und der Selbstmord
   a) Religiöse und philosophische Aspekte der Selbsttötung
   b) Selbsttötung von Witwen in Indien und alternden Männern in primitiven Kulturen
   c) der Suicid unter dem Aspekt der Unwertigkeit d. Lebens

   c1 Häufigkeit des Suicids bei Menschen, die aus einer gestörten Familie kommen
   c2 Suicid nach schwerwiegenden Erlebnissen, die den Kern der Persönlichkeit treffen
   c3 Häufigkeit des Suicids in der Jugendkrise und der Lebenswende
   c4 Abhängigkeit der Häufigkeit von Suiciden vom Gesundheitszustand, von schlechtem Wetter, von Stress, etc...

2. Der Selbstmordversuch
   a) Aufmerksammachen auf eine verzweifelte Situation
   b) Bestrafungstendenzen (beim Versuch und beim Selbstmord)

3. Prophylaxe und Therapie

11.11.75

Die mitmenschlichen Beziehungen. Das Soziogramm - Erstellung eines Soziogramms durch 3 Fragen an die Gruppe. Aufstellen einer soziometrischen Tabelle und des Soziogramms - Interpretation - Gefahr einer falschen Deutung

19.11.75

1. Film: Schüchternheit. Diagnose und Therapie in der Gruppe
2. Film: Am Arbeitsplatz (Psychologie der Arbeit u. des A-Platzes)-Diskussion

26.11.75

„Die grünen Kinder"(Film): Die geringen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder in den neuen genormten Siedlungen im Grünen

2.12.75

1. Mitmenschl. Beziehungen: 1) Mutter-Kind; 2) Vater-Kind; 3) Geschwisterbeziehungen

9.12.75

2. Mitmenschl. Beziehungen: 4) Stief-, 5) Adoptiv- 6) Pflegebeziehungen

16.12.75

3. Das Kommunikationsfeld der Gruppe. Grundbedürfnisse: Sicherheit, Kommunikation, Kooperation, Anerkennung

13.01.76

Norm und seelische Gesundheit.
Norm: 1) statistisch:Häufigkeit Normalität
2) idealistisch: Sollwert Wertnormen, Gruppe (Kirche, Kulturkreis)
3) funktionale Norm des Individuums hinsichtlich seiner Zielsetzungen und seiner Leistungen

20.01.76

Wiederholung aus dem Stoffgebiet der Kl. 13

Der auf den Seiten 319-339 vorgestellte Lehrplan wurde in der Zeit vom 3.9.1971 - 20.1.1976 durch protokollarische Aufzeichnungen von Frau HEINZ erstellt. Oberflächlich betrachtet bietet er sich als bloße Stoffauflistung an. Es sind dies die auf jede einzelne Unterrichtsstunde bezogenen Themen in der Sekundarstufe II der reformierten Oberstufe Saar, und zwar in den Klassen 11 - 13. Schon die ersten Seiten dieses Lehrplans demonstrieren, daß die Verfasserin neben der Vermittlung von Grundwissen vor allem den problemorientierten Standpunkt vertritt: Psychologieunterricht muß von Lebenssituationen ausgehen.

Wendet man auf diese Vorlage die Kriterien der Defizit-Analyse von Curricula (DAC) an -unter Berücksichtigung der eingangs erwähnten Einschränkungen-, so läßt sich feststellen:

W i s s e n s c h a f t s b e z u g : Das hier zugrundeliegende Konzept der Verfasserin beruht auf der These, daß Psychologieunterricht Lebenshilfe sein und somit immer wieder auf schülereigene Probleme zurückkommen müsse. Das Stoffangebot ist hauptsächlich aus der Sicht der Schüler entwickelt worden. Zahlreiche Diskussionen lassen dies im Plan erkennen; vor allem die Aktualität des Unterrichts wird immer wieder durch die Behandlung anstehender Probleme erreicht. Aus der Sicht der Lehrer ergibt sich für Frau HEINZ die Notwendigkeit, bestimmtes Grundwissen zu vermitteln (z.B.: Entwicklungspsychologie), was durch Schülerreferate und Hausaufgaben aufgelokkert dargestellt und erarbeitet wird. Grundlagen werden auch durch anschauliche Beobachtungen, Experimente und Unterrichtsgänge (vgl. 1.10.72: Kl. 11/12) erworben. Benutzung der Medien im Sinne von Grundlagenarbeit aus der Sicht der Lehrer wie der Schüler ist zu vermerken. An Fall-Beispielen wird der problemorientierte Aspekt des Psychologieunterrichts von Frau HEINZ deutlich. Sie scheut sich auch nicht, zur damals aktuellen Parapsychologie Unterrichtssequenzen anzubieten. In diesem Zusammenhang werden auch religionspsychologische Phänomene berücksichtigt (vgl. 28.1.72, Kl. 12). Besonders wichtig er-

scheint mir der Versuch (26.1.73, Kl. 12), den Psychologieunterricht zu öffnen und andere in der Sozialpädagogik und Jugendarbeit stehende Mitarbeiter zu Wort kommen zu lassen. Der Lehrplan läßt klar erkennen, daß auch Grundlagen aus soziologischer und sozialpsychologischer Sicht berücksichtigt werden (vgl.: 22.10.71, 21.01.72 = Kl. 11/ 24.03.72 = Kl. 11/ 18.02.72 = Kl. 11 etc...).Entscheidungskriterien bei der Literaturauswahl wurden nicht genannt. Jedoch ist ersichtlich, daß die Angebote des Lehrers (aufgrund seiner Erfahrungen) immer wieder durch aktuelle Beiträge aus Publikationsorganen (Wochenzeitungen, Fachzeitschriften) erweitert werden. Die Schüler werden auf diese Weise mit an der Literatur-Auswahl beteiligt. Als Entscheidungskriterien für die Lernstoffauswahl können angeführt werden: Inhalte für psychologisches Grundwissen, zeitliche Aktualität, Anschauung, Praktikabilität, Möglichkeiten des Transfer (Fallbesprechungen, Klausuren, Experimente), Beobachtungsaufgaben, Lernmöglichkeiten im kognitiven Bereich, Unterricht als Handlungsvollzug, Kritik und Analyse von Unterrichtsmethoden durch Schüler, Mitsprachemöglichkeiten der Betroffenen. Auch das Kriterium der Problemorientiertheit wird immer wieder erfüllt.

Nicht alle Fragen des Wissenschaftsbezugs lassen sich an diesem Beispiel aufzeigen. Es läßt sich -ohne Beobachtung der „experimentellen Unterrichtssituation" und ohne Befragung der Verfasserin und der Betroffenen-z.Zt. nicht klären, ob alle Kriterien im Sinne des DAC-Modells erfüllt werden; das bedürfte auch einer eingehenden Diskussion einer Kritiker - Gruppe, nicht nur eines Einzelnen. Trotzdem kann wohl gesagt werden, daß der Wissenschaftsbezug dieses „gewachsenen", aus der täglichen Schulpraxis heraus entwickelten Lehrplanmodells gewährleistet ist.

H a n d l u n g s b e z u g : In dem Wissenschaftsbezug des Modells liegen auch seine Handlungsbezüge begründet. Zumindest die Problemorientiertheit ist gegeben, jeweils bezogen auf den Lernenden. Welche Probleme werden angesprochen? Eine

stichprobenartige Auflistung gibt einen Überblick:

- Frustrationen
- Artikel: „Dummheit als Milieuschaden" (Leistung und Leistungsgesellschaft)
- Erziehungsberatung
- Parapsychologie
- Intelligenz und Vererbung
- Soziale Vorurteile
- Religiöse Erziehung
- Sucht (Rauschgiftsucht und -therapie)
- Antiautoritäre Erziehung
- Tiefenpsychologie
- Gespräch - Kommunikation
- Ängste, Furcht, Phobien
- Gewissen
- Benachteiligte, Behinderte, Verwahrloste
- Forensische Psychologie und Strafvollzug
- Suicid
- Psychologie der Arbeit und des Arbeitsplatzes

Durch die Unterrichtsmethoden (Diskussion, Information durch Schülerreferate, Vorträge, Filme, Unterrichtsgänge und Lehrfahrten, praktische Aufgaben, Kinderbeobachtungen, Wissensüberprüfungen) wird man dem Prinzip der Problemorientiertheit genauso gerecht wie durch die Auswahl der Inhalte und Themen. Die Verfasserin zeigt ebenfalls, daß sie selbst auch problem - orientiert vorgeht, indem sie in den verschiedenen Klassen 11 im Laufe der Zeit nicht ein starres Lehrplanschema einhält, sondern den jeweiligen Gegebenheiten Rechnung trägt. Die Realisierungsmöglichkeiten kurzfristiger und mittelfristiger Planung liegen auf der Hand: Zur Kontrolle der Lernziele werden Tests, Hausaufgaben und Klausuren, aber auch Gesprächsrunden und Expertenbefragungen durchgeführt. In langfristiger Sicht ergibt sich zur Zeit als einzige Möglichkeit der Kontrolle die Tatsache, daß Frau HEINZ noch Jahre nach ihrem Unterricht Besuch von ihren ehemaligen Schülern erhält, die

sie auch nach der Schulzeit noch um Rat in ihren speziellen Problemen fragen (vgl Interview mit Frau HEINZ). Daran wird wohl ein wenig „Lernkontrolle" deutlich: Die Validität des Lehrplans erbringt in diesem Fall die konkrete Lebenssituation.

L e r n z i e l o r i e n t i e r t h e i t : Explizite Lernzielformulierung wird nicht vorgenommen. Sie steckt aber indirekt in der jeweils ausgesuchten Thematik für die einzelnen Trimester. Allerdings kann der Lehrplan von Frau HEINZ als eine hervorragende Grundlage für eine explizite Lernzielforschung bzw. -formulierung benutzt werden. Darin ist ein weiteres Verdienst dieser Einzelarbeit zu sehen. Wenn andere Kollegen ihre Erfahrungsberichte und „Lehrpläne" zur Verfügung stellen würden, könnte eine vielversprechende Lernzielforschung einsetzen.

M e d i e n o r i e n t i e r t h e i t : Der Einsatz von Medien wird im großen und ganzen noch nicht beschrieben, lediglich einige Hinweise auf das Medium „Zeitung" und „Film" lassen vermuten, daß nach entsprechenden Medien im Unterricht gesucht wird (vgl. 15.10.71, 24.03.72, 9.06.72, 15.10.74). Allerdings muß auch betont werden, daß die Mediensituation für den Psychologieunterricht noch sehr unbefriedigend ist.

Verschiedene Kataloge von Mediotheken lassen dieses Defizit erkennen: Das Filmverzeichnis der Stadtbildstelle Witten[1] zum Beispiel führt in seinen Rubriken den Bereich „Psychologie" nicht und den Bereich „Pädagogik" erst an vorletzter Stelle. Unter den hier aufgeführten 15 Tonfilmen pädagogischen Inhalts sind als Filmbeiträge für den Psychologieunterricht auf den ersten Blick verwendbar: 6, nämlich:

- FT 1641/1642 Das gesprochene Wort (Gesprächssituation/ Gesprächsvorgänge)

---

1. SCHULVERWALTUNGSAMT der Stadt Witten, Stadtbildstelle (Hrsg.): Verzeichnis: Filmkopien, Tonbildreihen, Tonbänder; Witten Stand: Januar 1976

- FT 998 Demonstration von Untersuchungen PIAGETs und SZEMINSKAs zur Entwicklung des Zahlenbegriffs beim Kinde
- FT 767 Gruppenkonflikte
- FT 1652 Schulreife durch den Kindergarten
- FT 2220 Soziales und unterrichtsmethodisches Lehrverhalten (TAUSCH)

Bildreihen stehen nicht zur Auswahl, nur eine Tonbildreihe:
TR 9-11: Objektivierte Leistungsprüfungen A-C, 132 Minuten.

Für die weitere medienorientierte Arbeit im Psychologieunterricht bedarf es in Zukunft einer eigenen speziellen Mediothek, die das vorhandene Material sichtet, auf seine Verwendung hin didaktisch und methodisch analysiert und die Auflistung publiziert. Viele Stadtbildstellen werden einiges Material anbieten können, allerdings nicht immer unter fachspezifischem Aspekt. Eine entsprechende Umstellung ist notwendig, so daß auch bezüglich des Medienangebotes die Lage deutlich überschaubar wird. Dies könnte eine spätere Forschungsarbeit leisten.

2.3 Übersicht über curriculare Ansätze im Psychologieunterricht

In der letzten Zeit sind einige Versuche unternommen worden, das Phänomen Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II von der Lehrplanarbeit her in den Griff zu bekommen. Es scheint daher sinnvoll, hier einen kurzen Überblick über alle curricularen Versuche zu geben, die ich im Verlaufe meiner Forschungsarbeit sammeln bzw. ausfindig machen konnte. Dabei ist man der Unvollständigkeit bewußt, zumal die Quellen nicht alle zugänglich sind und es andererseits noch an einem fachspezifischen Publikationsorgan zum Psychologieunterricht mangelt. Vielleicht aber wird durch diese tabellarische und vorläufige unvollständige Übersicht der Leser dieser Arbeit

angeregt, in seinem spezifischen Bereich, unter Kollegen und Mitarbeitern zu fragen und zu forschen, ob und in welchem Maße bereits auch dort Vorarbeiten zu einem Curriculum Psychologie aufgenommen wurden. Noch erfreulicher wäre es, wenn solche Curriculumfragmente zusammengetragen und der Forschung zugänglich gemacht würden. In Dortmund ist eine Forschungs - gruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Maria DORNDORF geplant, die sich zum Ziel gesetzt hat, solches Material zu sammeln, zu erforschen und die Ergebnisse zu veröffentlichen. Möge diese Arbeit einen Beitrag dazu leisten, daß der Stein ins Rollen kommt. Deshalb hier nun eine erste Übersicht zu veröffentlichten und nicht-veröffentlichten Versuchen zum Psychologieunterricht:

Nr.	Jahr	NAME/INSTITUT/FORSCH.-GRUPPE/VERFASSER/ORT
1.	1966	Richtlinien für den Unterricht an Gymnasien, Niedersachsen: „Einführung in Grundkategorien der Sozialpsychologie am Thema der sozialen Vorurteile", in: Lehr- und Bildungspläne, 1921-1974, hrsg. von H. HETTWER, Bad Heilbrunn, 1976
2.	1976	Lehrplan Psychologie Gymnasiale Oberstufe, SAAR; Manuskript von Frau HEINZ, Neunkirchen
3.	1975 ?	Curriculum Gymnasiale Oberstufe Nordrhein - Westfalen, Psychologie, hrsg. vom Kultusminister NW, Düsseldorf
4.	1972	Psychologie in der Schule, Vorschläge aus jahrelanger Unterrichtsarbeit, von E.v.FALKENHAUSEN, in: Die höhere Schule, Problematik und Diskussion II/1972, Düsseldorf, S. 10 ff
5.	1972	Psychologie in der Schule, Kritischer Beitrag zu E.v.FALKENHAUSEN (vgl. Nr. 4), von M. COULIN, in: Die höhere Schule, Problematik und Diskussion IV/1972, Düsseldorf, S. 26 ff
6.	1972	Psychologie in der Schule, Vorschläge und Bedenken eines Psychologen, H.P. NOLTING, in: Die höhere Schule, Problematik und Diskussion IV/1972, Düsseldorf, S. 26 ff
7.	1972	Psychologie in der Schule - fächerübergreifend von W. KRAUSS, Frauenaurach, in: Die höhere Schule, Problematik und Diskussion III/1972, Düsseldorf, S. 22 ff

Nr.	Jahr	NAME/INSTITUT/FORSCH.-GRUPPE/VERFASSER/ORT
8.	1974	Der Curriculare Lehrplan für das Fach Psychologie an den Versuchsschulen mit Kollegstufe in Bayern, Verfasser: M. COULIN Hrsg.: Staatsinstitut für Schulpädagogik, München, in: Die höhere Schule, Problematik und Diskussion, 1/1972, Düsseldorf, S. 11 ff
9.	1972	Zum Curriculum der Studienstufe - Neue Fächer: Psychologie, von W. MATZEN, in: Die höhere Schule, Problematik und Diskussion, I/1972, Düsseldorf S. 6 ff
10.	1975	Oberstufenkolleg Bielefeld: Curriculare Unterlagen zum Psychologieunterricht, Bielefeld, 1974/75/76 (Manuskripte der Aufbaukommission) - Auszüge im Anhang

Tabelle 26: Curriculumfragmente zum Psychologieunterricht (laufende Projekte, Unterrichtserfahrungen,...)

3. LERNZIELARBEIT IM PSYCHOLOGIEUNTERRICHT

Mit der Lernzielarbeit im Psychologieunterricht wird nun der entscheidende Schritt der Lernplanung für einen problemorientierten Unterricht in Psychologie erreicht. Nachdem der historische, didaktische und lernplanungsmethodische Hintergrund geklärt worden ist, müssen die in der Strategie einer Lernplanung im Psychologieunterricht angedeuteten Entscheidungen begründet und ihre Auswirkungen dargestellt bzw. ihre Resultate durchgeführt werden. Diese Schritte führen uns dann zu den für die Lernzielsammlung verwendeten Quellen und den daraus resultierenden Produkten, den Lernzielen selber, mit deren Hilfe am Beispiel einer Leitidee bzw. Lebenssituation eine Taxonomie vorgenommen werden soll.

3.1 Entscheidung über Art der Lernziele

Die Vielfalt der verwendeten Begriffe (Lernziel, Bildungsziel, Erziehungsziel, Richtziel, Grobziel, Feinziel, Allgemeines Ziel, Kursziel, Permanentes Ziel) macht eine Entscheidung unumgänglich. Eine solche Entscheidung erleichtert die methodische Arbeit, da konkret entschieden wird, welcher Art von Zielen das Hauptaugenmerk gilt. Im Rahmen der Thematik des dritten Teils dieser Arbeit steht die Auswahl von Unterrichtszielen (objectives) zur Diskussion. Sie soll unter drei Aspekten geführt werden:

- unter dem Aspekt der Lernziele im teiloffenen Curriculum
- unter dem Aspekt der Operationalisierung von Lernzielen
- unter dem Aspekt der Entscheidung und Beschränkung auf „Grobziele" für den Unterricht

3.11 Lernziele im teiloffenen Curriculum

Es wurde immer wieder betont, daß ein teiloffenes Curriculum dem Lehrer ein Höchstmaß an „Freiheit in der Bindung an Richtlinien" geben kann. Dies wirkt sich vor allem auf die

Auswahl von Lernzielen aus. Würde man in einem teiloffenen Curriculum nicht auf operationalisierte Feinziele verzichten, liefe man Gefahr, den Lehrer in allen Handlungs- und Entscheidungsabläufen definitiv festzulegen und seine methodische Arbeit einzig und allein unter das Primat des Lernzielerfolges stellen. Solche Subsumption jedoch schränkt die Lehrerrolle ein, nimmt ihr das Recht der methodischen Vielfalt, der Dynamik der Methode, und degradiert den Lehrer zum bloßen Programmierer. Der pädagogische Bezug würde degenerieren, der Schüler nicht zum Handlungs- und Entscheidungsprozeß erzogen, sondern zum manipulierten Produkt des total gesteuerten Lernprozesses. Die menschliche Tatsache des Scheiterns wäre bald nicht mehr gegeben, denn Programmierung hat ja „Gewinnoptimierung" zum Ziel. Das hieße aber totale Anpassung an Intention und Ziel des Planes: Der Schüler wäre von vornherein „verplant". Lernziele im teiloffenen Curriculum dagegen eröffnen eben diese Möglichkeiten alternativer Ergebnisse, ja auch des Ablehnens und Scheiterns. Das wird durch ihr Abstraktionsniveau gewährleistet. Es ist eben die Frage, ob der Lehrer nicht gerade aus der Tatsache des pädagogischen Scheiterns, des „Nichterreichens der Lernziele" Konsequenzen selbst zieht: Konsequenzen zur eigenen Verhaltensänderung, zur eigenen intensiven Arbeit, in seiner Einstellung zum Schüler, in seinen Methoden. Dies erhofft man von den Lehrern immer wieder.
Selbst auf die Gefahr totaler Ablehnung meiner hier vertretenen Thesen hin, sei aber gesagt: Solange der Lehrer die Freiheit noch hat, sein Verhalten kritisch zu überprüfen, solange kann er Erkenntnisse zum Besseren gewinnen. Wenn aber alles, was im Unterricht passiert, vorprogrammiert wird, ist diese Freiheit zur Erkenntnis des Besseren nicht mehr gegeben, da das Infragestellen des Ganzen nicht mehr möglich ist. Ein teiloffenes Curriculum, und somit seine Lernziele, entscheiden sich aber wieder an dem Sich-in-Frage-Stellen und an der Freiheit dazu. Lernzielalternativen, ebenfalls auf mittlerem Abstraktionsniveau, stärken das Maß dieser Freiheit. Die pädagogische Entscheidung bleibt eine relativ freie Entscheidung, der pädagogi-

sche Bezug bleibt flexibel, wandelbar, lebensechter. Teiloffene Curricula und die darin enthaltenen Lernziele sind deshalb lebensnäher, weil sie

- von den Lebenssituationen ausgehen,
- notwendige Qualifikationen dazu vermitteln,
- von Leitideen, die kritisch hinterfragt werden dürfen, getragen werden,
- problemorientiert
- Handlungsalternativen nicht ausschließen,
- sondern Schülern und Lehrern Erfolg und Mißerfolg ermöglichen, nicht versprechen, und
- totale Manipulierung des Menschen verhindern.

Durch den Verzicht auf totale, alles ins Chaos stürzende Freiheit des ständigen Wollens und die Bindung an Normen und Werte unserer demokratischen Gesellschaft wird gleichzeitig die Legitimation teiloffener Curricula angedeutet: In kritischer Distanz zu den Richtlinien können individuelle Besonderheiten der Betroffenen (Lehrer, Schüler), ihre Arbeitsweise und ihr Wille zum Ziel berücksichtigt werden: Lernziele im teiloffenen Curriculum legen nicht definitiv fest, sondern bieten Handlungs- und Entscheidungsalternativen. Deshalb sollten für jeden Unterricht mehrere Lernzielvorschläge bedacht bzw. angeboten werden, die der Lehrer entweder allein, oder im Kreise seiner Kollegen oder gar mit seinen Schülern durchspricht und den Entscheidungen zugrundelegen kann. Gegebenenfalls sind auch weitere Alternativmöglichkeiten wünschenswert. Nur muß m.E. die Gefahr einer Überdosis an Lernzielen vermieden werden:[1]

> „Eine ‚Unzahl' aufzählbarer Lernziele für ein Unterrichtsvorhaben beweist nicht ohne weiteres die Unterscheidungsschärfe des Didaktikers, sondern läßt eher vermuten, daß das Wesentliche nicht zum rechten Vorschein kommt."[2]

Es geht also um eine ausgewogene Auswahl von Lernzielen. Denn, so konnte SCHMACK anhand eigener Untersuchungen folgern,

---

1. SCHMACK, E.: Unterrichtsnalytik, Kastellaun 1976, S. 186
2. ebenda

> „man wird fragen müssen, wie effizient es eigentlich ist, wenn der Lehrer vor seinem Unterricht eine Reihe von ‚Grobzielen' in eine weitere Reihe von ‚Feinzielen' untergliedert, um schließlich und endlich doch nur einiges von dem aufgestellten Zielkatalog verwirklichen zu können."[1]

Solche wohlausgewogenen Lernziele stabilisieren die Theorie des teiloffenen Curriculums: Sie lassen ein Maß an Freiheit, aber auch an Bindung (Bindungsfähigkeit) erkennen. Sie helfen letztlich zur besseren Beherrschung des pädagogischen Bezuges: Das gegenseitige Vertrauensverhältnis wird durch überschaubare Lernziele, die transparent gemacht werden, gestärkt. Fehler und Schwächen, Stärken und Erfolge werden für alle Betroffenen erlebbar - auch für den Schüler. Solche Situationen aber spiegeln die harte Realität des Lebens wieder: Freiheit durch Einschränkung - Erfolg in kleinen Schritten - Niederlagen überwinden: Diese Satzfragmente mögen für die tägliche Lebenspraxis stehen. Dazu müssen die Lernziele im Psychologieunterricht beitragen, daß sie helfen, mittels der angestrebten Qualifikation Fehlverhalten durchsichtig, richtiges Verhalten annehmbar und krankhaftes Verhalten veränderbar zu machen. Problem - orientierter Psychologieunterricht verliert sich nicht ausnahmslos in Kritik, sondern bietet an: Möglichkeiten zur Ichfindung, zur Selbstbejahung, zum Dienen an anderen, zur Bewältigung des Lebens schlechthin. Diese Qualifikationen können jedoch nur erworben werden, wenn die Wahlfreiheit unter den gebotenen Möglichkeiten gegeben und mit erlernter Bindungsfähigkeit an höhere Normen und Werte gekoppelt wird. Nur so kann m.E. emanzipiert werden: Freiheit zur Bindung an ein Lebensziel.

3.12 Das Problem der Operationalisierung

Christine MÖLLER spricht in ihrer „Technik der Lernplanung" für die vollständige Operationalisierung von Lernzielen. Unter dem Hinweis auf die Optimierung von Lernprozessen fordert sie die Zerlegung vage formulierter Lernziele in entsprechende,

---

1. SCHMACK, E.(1976) S. 186-187

exakt beschriebene Feinziele, die aus drei Komponenten bestehen: Endverhaltensbeschreibung, nähere Bestimmung des Endverhaltens und Angabe des Beurteilungsmaßstabes. Diese Klassifizierung von Feinzielen aber weist auch einige Probleme auf. Wie löst MÖLLER die Probleme der Operationalisierung? Unter der Frage „Was geschieht bei der Operationalisierung?" versucht die Autorin die Problematik von drei Gesichtspunkten aus darzustellen, u.z. im Hinblick auf die Inhalte, Lernmethoden und Erfolgskontrollen.

a) Operationalisierung im Hinblick auf die Lehrinhalte

Grundsätzlich muß festgestellt werden, daß bei jeder Lernzielbeschreibung Verhaltensaspekte und Inhaltsaspekte ungetrennt vorhanden sind. „Es gibt keine Leistung, kein Verhalten eines Lernenden, das sich nicht an einem bestimmten Inhalt vollzöge."[1] Unter Bezugnahme auf MESSNER beschreibt MÖLLER das, was bei der Operationalisierung von Lernzielen geschieht, folgendermaßen:

„Die Operationalisierung der Lernziele bedeutet aber nicht nur einen in jedem Fall erfreulichen Zuwachs an Informationen, sondern zugleich einen kontinuierlichen Ausschluß alternativer, beim vage formulierten Lernziel noch möglicher Interpretationen. Neben dem häufig die Aufmerksamkeit auf sich ziehenden Prozeß terminologischer Klärung spielt sich also ein didaktisch wesentlich bedeutsamerer Entscheidungsprozeß über den Inhalt schulischer Zielsetzungen ab."[2]

b) Operationalisierung im Hinblick auf die Lernmethoden

Die Operationalisierung, also die Effektsteigerung, wirft gleichzeitig die Frage nach den besten Lernmethoden auf, denn E n d v e r h a l t e n , L e r n l e i s t u n g und W e g d e s L e r n e n s (Lernprozeß) gehören ja zum operationalisierten Feinziel. Die operationalisierten Lernziele sind für MÖLLER erst die Voraussetzungen für eine operationalisierte Lernmethode:

---

1. MÖLLER, C.(1976), S. 98
2. zit. nach MÖLLER, C.(1976), S. 99, hier zitiert bei: MESSNER, R.: Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6 1970, S. 760

„Operationalisierte Lernzielbeschreibungen sind die Voraussetzungen für jede Auswahl der effektvollsten Lernprozesse."[1] Aus jeder Operationalisierung lassen sich also bestimmte Methoden herleiten. GAGNE hat dazu ein System vorgelegt, in dem jede Stufe auf die vorhergehende aufbaut und sowohl Endverhaltensweisen als auch die Lernprozesse und Bedingungen beschrieben werden. Daraus lassen sich die effektvollsten Lernprozesse ableiten, somit also Aussagen zu den Unterrichtsmethoden gewinnen.

c) Operationalisierung im Hinblick auf die Lernkontrolle

Operationalisierte Lernzielbeschreibung ist an der Lernkontrolle orientiert. Ohne Lernkontrolle ist Operationalisierung, d.h. Verfeinerung und Konkretisierung von Lernzielen, nicht möglich.

„Das gesamte operationalisierte Lernziel ist der externe Maßstab, das Kriterium, an dem gemessen wird, ob und wie weit jeder Lerner das Ziel, von dem die Unterrichtsplanung ausging, erreicht hat."[2]

Solche Arbeit führt zu Lernzielorientierten Tests. Im Grunde liefern die operationalisierten Feinziele exakte, am Endverhalten genau überprüfbare Aufgabenbeschreibungen. Ein Beispiel aus der Verkehrserziehung in der Primarstufe möge dies verdeutlichen:

Feinziel: Der Schüler soll wissen, daß er vor dem Überqueren der Fahrbahn nach links schauen muß.

Weitere Feinziele wären daran anzureihen. Die konkrete Aufgabenstellung: Die Schüler üben im Verkehrsgarten an der Straße die Blickwendung nach links. Schüler, die einfach auf die Straße laufen, ohne den Blick nach links zu wenden, haben die Aufgabe nicht erfüllt. Sie dürfen z.B. sich hinten wieder anschließen. Darin ist gleichzeitig der Beurteilungsmaßstab enthalten: Wer den Kopf nicht nach links dreht, darf nicht auf die Fahrbahn treten, wenn sie frei ist; er muß von vorn anfangen.

---

1. MÖLLER, C.(1976) S. 101
2. ebenda, S. 103

Vergleicht man die verschiedenen Theorien zur Operationali - sierung von Lernzielen (MEYER, MILLER, KÖNIG & RIEDEL, MÖLLER, FISCHER), so läßt sich zusammenfassend der Stand der Forschung so darstellen: Die analysierten Strategien der Lernzieloperationalisierung haben eine formale Struktur der Indikatorbildung. Dabei geht der Forscher von vagen Vorstellungen (Bilder) aus, die in Bedeutungsdimensionen aufgespalten werden. Die Regeln dafür werden jedoch nicht benannt, obwohl dies wichtig wäre, da sich Verschiebungen der erfaßten Inhaltsbereiche ergeben können.Eine selbst zu kontrollierende Technik des Operationalisierens gibt es noch nicht: Das Operationalisieren ist noch nicht operationabel gemacht worden. Darin ist man sich weitgehend einig.

d) Operationalisierung im Hinblick auf den Psychologieunterricht ...

... erscheint aus mehreren Gründen gefährlich. Es wurde schon des öfteren betont, daß eine solche Bestimmung des Endverhaltens für einige Bereiche sinnvoll erscheint, etwa im Bereich der Automation, wo exakte Handgriffe erforderlich sind, um zum Gelingen der Produktion beizutragen. Operationalisierte Feinziele sind auch im Sport gut denkbar: „Der Weitspringer muß am 15.08.77 von 20 Trainingssprüngen mindestens 10 Sprünge über 7,30 m schaffen (bei einer Bestleistung von 7,80 m)." Auch im Mathematikunterricht erscheinen mir operationale Lernziele (Feinziele) sinnvoll: „Die Aufgabe muß exakt zu einem bestimmten Ergebnis führen (z.B.: Quadrat mit der Seitenlänge a = 4 cm)."

Psychologieunterricht hat es jedoch mit Verhalten in a l l e n Lebens- und Lernbereichen zu tun. Im kognitiven Bereich ließen sich wohl operationalisierte Feinziele erstellen, wie aber im psychomotorischen oder gar im affektiven Lernbereich? Wäre das nicht der Anlaß, solche Lernprozesse in Gang zu setzen, die an Manipulation grenzen? Überhaupt: Wo wäre die Grenze zwischen Lernen und Manipulation, also totaler Verhaltenssteuerung, zu ziehen? Dürfte

Suggestion zum Lernprozeß gehören, vor allem bewußte Suggestion oder gar Hypnose? Andererseits erhebt sich die Frage: Ließe sich durch Suggestion bzw. suggessive Erziehung Fehlverhalten vermindern? Oder: Wie weit darf sensibilisiert werden? Solche Fragen führen m.E. an die Grenzen des Psychologieunterrichts. Psychologieunterricht muß dort ein Ende haben, wo wissentlich und vorsätzlich die Schüler manipuliert werden, also mißbraucht werden, etwa im Sinne einer Ideologie, die dem Grundgesetz widerspricht, oder zur Ausübung von Macht - dort, wo der Lehrer solche „Fähigkeiten" entwickelt, muß ihm mit allen Mitteln Einhalt geboten werden (s.o.). Operationalisierte Feinziele dürfen meiner Meinung nach allenfalls in Bezug auf Wissen entwickelt werden (zur Objektivierung der Testverfahren), jedoch sollte im psychomotorischen und affektiven Lernbereich dort eine Grenze gesetzt werden, wo Gefühle und emotionale Energien fehlgeleitet und psychomotorisches Verhalten einseitig trieborientiert gesteuert werden könnten. Die Begrenztheit des individuellen Seins und seiner individuellen Freiheit muß auch im Psychologieunterricht begreifbar gemacht werden. Problemorientierter Psychologieunterricht bewegt sich immer zwischen den beiden Polen, die das „Curriculum Psychologie" beschreibt:

> „Psychologische Erkenntnisse können eingesetzt werden als Mittel zur Aufklärung, als therapeutische Medien und als Steuerungsinstrumente für die soziale Wirklichkeit; sie können immer auch mißbraucht werden als Instrumente für Interessen, die aus ethischen Gründen nicht vertretbar sind."[1]

Darüberhinaus können diese Kenntnisse auch mißbraucht werden aus sozialpolitischen, religiösen und wirtschaftlichen Interessen bzw. Gründen.

---

1. KUMI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 8

3.13 Entscheidung für Grobziele

Aus den genannten Gründen kann ich mich persönlich nur für die Sammlung und Beschreibung von „Grobzielen", also für Lernziele mittleren Abstraktionsniveaus, entscheiden. Dies erscheint mir -zusammenfassend und wiederholend- durch folgende sich bietende Vorteile begründbar:

- Grobziele legen das erwartete Endverhalten nur vage fest
  In Bezug auf den Psychologieunterricht kann, wenn überhaupt, Endverhalten nur im kognitiven Bereich explizit erforscht bzw. kontrolliert werden. Im psychomotorischen und affektiven Lernbereich sind Lernkontrollen sehr schwierig, wenn nicht für den Lehrer undurchführbar. Es fehlen entsprechende Kontrollverfahren und Kontrollinstanzen. Permanente Lernziele z.B. können eventuell nur durch empirische Forschung im langfristigen Nachhinein überprüft werden. Hier könnte erst Jahre später nach der Schulzeit überprüft bzw. festgestellt werden, was in der Schule gelernt worden ist, ob beispielsweise der Psychologieunterricht dazu beigetragen hat, daß mehr Heranwachsende ihr Verhalten besser steuern können, eine entschiedenere Einstellung zu bestimmten Lebensbereichen einnehmen können, habituelle Veränderungen aufweisen können, ihr Verhalten in Konfliktsituationen sachlich steuern können etc.

- Grobziele sind von der Quantität her gesehen eine entsprechende Herausforderung
  ... an einen einzelnen Forscher, die er nicht immer allein bewältigen kann. So gesehen können von mir aus Zeitgründen auch nur ausgewählte Beispiele für eine Lernzielsammlung und -taxonomie herangezogen werden. Feinziele hingegen, die aus jedem Grobziel abgeleitet werden, steigern eine solche Lernzielbank ins Unermeßliche. Dies kann in begrenztem Umfang nur von einem Forscherteam mit dem entsprechenden wissenschaftlichen Apparat angegangen

werden. Außerdem sollte sich jeder Lehrer um Feinziele bemühen, die speziell auf seine Unterrichtssituation zugeschnitten sind. Grobziele geben die Freiheit dazu.

- Grobziele legen den Lehrer in seiner Methode nicht fest

Für den praktizierenden Lehrer ist es ebenso wichtig, daß er neben dem Angebot von Grobzielalternativen (zur Auswahl) auch das Angebot der Methodenvielfalt - und damit die „Dynamik seiner Methode" - wahrnehmen kann. Ihm muß die Freiheit belassen werden, auf welchem Wege er zum Ziel (Lernziel mittleren Abstraktionsniveaus oder niedrigsten Abstraktionsniveaus) gelangen will. Er muß die Möglichkeit nutzen können, nicht programmgesteuert, sondern in relativ freier Auswahl (teiloffenes Curriculum) aufgrund seiner Fachkenntnisse didaktischer und methodischer Art und aufgrund seiner Erfahrung, aufgrund seines Engagements und seiner Willenskraft, aufgrund seiner Zähigkeit, Ausdauer und seines Erfindergeistes die Methoden zu bestimmen, die Erfolg versprechen. Hier zeigen sich schon die speziellen Anforderungen, die die Rolle des Psychologiefachlehrers kennzeichnen[1]. Die Kreativität des Unterrichts -bezogen auf den Lernenden und Lehrenden- darf nicht der total geplanten Stunde zum Opfer fallen, im Gegenteil: Psychologieunterricht sollte immer Elemente der Kreativität beinhalten. Kreativität kann sich zeigen im gemeinsamen Experimentieren (dazu eignen sich einige klassische Versuche der experimentellen Psychologie) und im Beobachten, in der Auswahl der Stoffangebote, in dem Maße der Mitwirkung der Betroffenen an der Vorbereitung und Gestaltung einer Unterrichtsstunde bzw. ganzer Unterrichtseinheiten. Grobziele geben daher einen „Rahmenplan" für den Unterricht ab. In diesem Rahmen kann und darf relativ frei gearbeitet werden.

---

1. vgl. Kapitel 2.2 im 2. Teil, Seite 210 ff

- Grobziele lassen sich unterteilen in Aussagen über mehrdeutige Lernleistungen
  (= Angabe von Inhalten verschiedener Komplexität in Verbindung mit einem mehrdeutigen Verb, das Lernleistungen bezeichnet[1]) und
  eindeutige Lernleistungen
  (= Angabe konkreter -einfacher- Inhalte in Verbindung mit einem eindeutigen Verb -beobachtbares Verhalten ausdrückend-, das Lernleistungen bezeichnet[2]).
  In Anlehnung an ISENEGGER[3] kann dadurch die Heterogenität des Großzielniveaus gemindert werden, der Lehrer konkrete Unterrichtsschritte unternehmen und doch selbst andere Möglichkeiten der Lernbedingungen und des Beurteilungsmaßstabes anwenden, entsprechend der jeweiligen unterrichtlichen Situation (Klasse, Stufe, Frequenz, organisatorische Möglichkeiten, Arbeitszeit,...). Diese Möglichkeiten der Unterteilung der Grobziele mögen jedoch dem Lehrer vorbehalten sein, sie können durch einen Lehr-/Lernplan bzw. durch ein Teilcurriculum angeboten werden, dürften jedoch nicht als verbindlich gesetzt werden.

MÖLLER faßt die sich bietenden Vorteile von Grobzielen folgendermaßen zusammen:

> „Grobziele oder Lernziele auf einem mittleren Abstraktionsniveau sind bereits in den Zusammenhang fachwissenschaftlicher Systeme gebrachte Lernziele, also schon inhaltlich bestimmt, und dürften die eigentlichen Lernziele des Lehrplanbildungsniveaus sein. Ziele dieser Art sind einerseits eng genug, um eine Reihe von notwendigen Informationen für die Operationalisierung oder Erstellung von Feinzielen zu geben, andererseits weit genug, um die für eine konkrete Unterrichtsplanung nötigen individuellen Abweichungen zu gewährleisten. Permanente Ziele und affektive Lernziele höherer Ordnung, die schwer operationalisierbar sind, werden sinnvollerweise auf Grobzielniveau formuliert."[4]

Vor allem die letzten beiden Sätze des Zitates ergeben die für mein weiteres Vorgehen notwendige Legitimation. Psychologie -

---

1. vgl. Darstellung bei MÖLLER, C.(1976), S. 77
2. ebenda
3. ebenda
4. ebenda, S. 79 - 80

unterricht hat auch weitgehend permanente Lernziele zu verwirklichen, sie in Form von Grobzielen zu formulieren und es dabei zu belassen.

3.2 Quellen für Lernziele im Psychologieunterricht

Lernzielsammlungsquellen wurden bereits in Kapitel 1.11 dieses Teils der Arbeit in Anlehnung an MÖLLER allgemein vorgestellt. Diese allgemeinen Angaben müssen aber nun im Hinblick auf die uns hier beschäftigende Lernzielarbeit präzisiert werden. Dabei muß davon ausgegangen werden, daß nicht alle dort aufgeführten Quellenarten berücksichtigt werden konnten. Deshalb erscheinen in der zweiten Spalte der folgenden Tabelle nicht alle Gliederungspunkte, sondern jeweils die Unterteilung, zu der eine konkrete Quelle dem Verfasser vorlag. Gegebenenfalls wurden sie von mir ergänzt (vgl. 1.9). Mir standen bei der Sammlung von Lernzielen folgende Quellen zur Verfügung:

QUELLE	VORLAGEN	KATALOG-NR.
1. Texte	1.1 Lehrpläne und Richtlinien (vgl. Tabelle 26 S. 346')	1, 3
	1.2 Lehrbücher und anderes Unterrichtsmaterial:	
	1.21: NOVAK/FINSTER/SCHNEIDER: Psychologie 1 - Grundwissen-Methoden-Theorien, München 1976	11
	122: KONECNY, Edith: Lehrbuch der Philosophie, 1. Teil: Psychologie, Wien 1974(2)	12
	1.4 Standardisierte Schulleistungs- und Schulreifetests:	
	141: Problemfragebogen für Jugendliche, hrsg. von F. SÜLLWOLD, Göttingen 1967	13

(Fortsetzung Tabelle 27)

QUELLE	VORLAGEN	KATALOG-NR.
	1.9 Weitere Erhebungstechniken:	
	191: Fragebogen für die Pädagogikstudenten zur Reform der Sekundarstufe II (vom Verfasser)	15
	192: Psychologie auf der Sekundarstufe II, Befunde und Aufgabenstellung, von: B. HUDER, Freiburg 1974	16
	193: Fragebogen zu einem Psychologie-Seminar in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung (Verf.)	17
	194: Untersuchungen von HERMSEN in Bielefeld (Manuskript)	18
2. Lernsysteme:	- Curriculumfragmente (im Sinne von MÖLLER(1976),S.145) (vgl. Tabelle 25 S. 288)	2, 4, 5-10
	- Seminarunterlagen:	
	„Didaktik und Methodik des Psychologieunterrichts", von Dr. HEINRICH, Siegen 1976	19
3. Berufsträger:	- „Career Education", Berufsvorbereitung in den USA - ein Modell?, von P. FAULSTICH, in: Gesamtschule 2/77, Braunschweig 1977	20
5. Lehrer:	5.2 Spezielle Interessengruppen:	
	521: Eigene Unterrichtsaufzeichnungen	21
	522: Lehrgang „Methodik der Ausbildung"	22
	523: Lehrgang „Ausbildung der Ausbilder"	23

Tabelle 27 : Quellen der Lernzielsammlung im Psychologieunterricht, die dem Verfasser zur Verfügung standen. Sie sind unter den Katalog-Nr. chronologisch geordnet.

Da einige Quellen bereits vorgestellt wurden (Nr. 1-3, vgl. S. 345), müssen nun zu den übrigen noch einige Ausführungen gemacht werden. Die Zusammenstellung ist sicher nicht komplett. Sie bedarf der Ergänzungen durch die Kollegen aus Schulpraxis und Wissenschaft. Die zukünftige Forschungsarbeit muß klare Erkenntnisse zeigen hinsichtlich der Kompetenzfrage von Entscheidungsträgern und dem Modus von Entscheidungsvorgängen überhaupt. Nur dann kann die zu erwartende Flut von Ergebnissen hinsichtlich der Lernzielforschung im Psychologieunterricht effektiv, ökonomisch und erfolgreich bearbeitet werden.

Mit dieser Darstellung ausgewählter präsenter Quellen soll allerdings der Lernzielsammlungs- und -entscheidungs - prozeß bzw. Ordnungsprozeß, den ich vorschlage, transparenter gemacht werden, um so einem Hauptkriterium curricularer Ba - sisarbeit (im Bereich der Lernplanung) gerecht zu werden. In den jeweils kurzen Skizzierungen folge ich den von mir vorgenommenen Katalogisierungen (vgl. 3. Spalte, Tabelle 26) in entsprechender Reihenfolge:

Nr. 4: E.v.FALKENHAUSEN unterbreitete 1972 Vorschläge auf - grund jahrelanger Unterrichtserfahrungen. Auf ihre Pionierleistungen wurde bereits im geschichtlichen Teil dieser Arbeit hingewiesen (vgl. S.117). Sie unterscheidet Grobziele, Lernziele des Kurses, sowie Abschnittsziele. Für meine Lernzielsammlung übernehme ich zunächst die Ziele ohne die von der Verfasserin getroffenen Unterscheidung, da nicht deutlich gesagt wird, welche Lernzielformulierung bzw. Terminologie hier zugrundelag. Es ist zunächst denkbar, daß es sich auch bei den Kurszielen um Grobziele im weiter oben definierten Sinne handelt. Dabei formuliert sie in der Imperativform: „Der Schüler soll...", i.e. das Ziel als eines Soll-Zustandes zu beschreiben, der ja in jedem Unterricht angestrebt wird, jedoch in Kenntnis zahlreicher Hemm- und Störungsfaktoren selten erreicht wird. Im übrigen wird auf die weiteren Ausführungen (s.o.) hingewiesen.

Nr. 5: Auf den Beitrag von E.v.FALKENHAUSEN reagierte M. COULIN mit einer Kritik. Als Lernzielsammlungsquelle ist dieser Beitrag jedoch wenig geeignet, da er neben einer Auflistung von Stundenthemen nur wenige „Zweckangaben" (=Richtziele?) einer „Freien Arbeitsgemeinschaft Psychologie für Schüler der 13. Klasse" macht. Es wird sich zeigen, ob diese Angaben für eine spätere Taxonomie verwertbar sind.

Nr. 6: Ein weiteres Curriculumfragment lieferte H.P. NOLTING. Aus dieser Vorlage lassen sich ebenfalls nur unter Schwierigkeiten Lernziele gewinnen. Drei zentrale Fragen machen den Inhalt dieses knappen Beitrages aus:
1. Wozu Psychologie in der Schule?
2. Was soll gelehrt werden?
3. Wer soll Psychologie unterrichten?
Zum Thema A g g r e s s i o n werden Ziele (2) und Inhalte genannt.

Nr. 7: Mit der Frage fachübergreifenden Psychologieunterrichts in der Schule beschäftigt sich ein Curriculumfragment von Werner KRAUSS. Er unterscheidet „Allgemeine Lernziele" und „Materielle Lernziele". Die allgemeinen Lernziele drücken als Zielsetzung die Vermittlung von Einsichten, Entscheidungshilfen, Verständnis und Anregungen aus. Die materiellen Lernziele werden durch Lerninhalte (Sachkenntnisse) ausgedrückt. Alle Lernziele werden für den kognitiven Bereich beschrieben, wobei „Einsicht verstanden (wird) als Kenntnis der Denkmodelle und ihrer Grenzen"[1] Der Verfasser geht von einem biologisch begründeten Standpunkt aus und möchte ein Fragment zu dem erneut zentralen Thema „Der Mensch" beitragen.

---

1. KRAUSS, Werner: Psychologie in der Schule - fächerübergreifend, in: Die höhere Schule, Problematik und Diskussion III/1972, Düsseldorf 1972, S. 24

Nr. 8: „Der Curriculare Lehrplan für das Fach Psychologie an den Versuchsschulen mit Kollegstufe in Bayern" wurde vom Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) in München betreut und von M. COULIN 1974 vorgestellt. Hier wird -zeitlich gesehen- wohl eins der ersten Lehrplansysteme für den Psychologieunterricht vorgelegt. Die Abkürzungsformel CuLP ist bewußt als Abgrenzung zu veralteten Lehrplänen gesetzt und soll die stete Zusammenarbeit zwischen Curriculumarbeit und Kollegstufenarbeit dokumentieren.

„Der CuLP enthält grundsätzlich die vier Kategorien: 1. Lernziel, 2. Lerninhalt, 3. Unterrichtsverfahren, 4. Lernzielkontrolle. Er ist hinsichtlich der Ziele verbindlich, läßt aber Raum für Ergänzungen und Zusätze, bietet in einigen Fällen auch Alternativen. Feinziele werden im CuLP nicht bis in diese vier Kategorien aufgeschlüsselt (operationalisiert); für sie werden vom ISP Unterrichtsmodelle (UM) und „Handreichungen" für Lehrer erstellt. CuLP verstehen sich demnach nicht als endgültige, sondern als ständig durch Forschung und Praxis zu revidierende Unterrichtsgrundlagen."[1]

Unterschieden werden Leitziele, Richtziele, Lernziele, Grobziele, Feinziele, in die Feinziele implizierte Ziele, übergreifende Lernziele. Die unterstrichenen Ziele werden nur im Unterrichts-Modell genannt und sind als Angebote zu verstehen.[2]

Nr. 9: W. MATZEN lieferte auch schon 1972 einen Beitrag zum neuen Fach Psychologie in der Studienstufe. Darin sind allgemeine fachliche Lernziele, spezielle fachliche Lernziele (=Lerninhalte), motivierende Lernziele (Lehrverfahren) enthalten. Es handelt sich um Empfehlungen. Unterscheidungsmerkmale bezüglich des Abstraktionsniveaus werden nicht aufgeführt.

---

1. COULIN, Martin: Der curriculare Lehrplan für das Fach Psychologie an den Versuchsschulen mit Kollegstufe in Bayern, in: Die höhere Schule, Problematik und Diskussion 11/1974, Düsseldorf 1974, S. 11
2. ebenda, S. 14

Nr. 10: Dipl.Psych. H. HERMSEN, Kursleiter an der Laborschule in Bielefeld (Oberstufenkolleg), sandte mir freundlicherweise Kursunterlagen zum „Einführungskurs für das Wahlfach Psychologie im Orientierungssemester 1974/75". Neben informativen Aussagen zur Zusammensetzung von drei Kursen (Teilnehmerzahl, Geschlecht, Alter, Vorbildung, Schicht, Beruf) lassen sich aus diesem Curriculumfragment didaktische, methodische und Einstellungs-Aspekte neben den Lernzielen gewinnen. Die Kurse entsprechen den „Ausbildungsgängen am Oberstufenkolleg des Landes NW". Hierin sind unter Punkt 7.922 Qualifikationen und Lernziele aufgeführt, die ebenfalls in die Lernzielsammlung eingehen werden.

Nr. 11: Ein erstes umfassendes Unterrichtswerk wurde 1976 von F. NOVAK, H. FINSTER und K.-H. SCHNEIDER vorgelegt. Die Verfasser stützen sich auf langjährige Unterrichtsversuche im Arbeitsbereich Sozial- und Sonderpädagogik im Raum München - Schweinfurt. Auf wissenschaftliche Begleitung durch die Universität Salzburg konnte ebenfalls zurückgegriffen werden. Das Unterrichtswerk „Psychologie 1" richtet sich an die Schüler der sozialpädagogischen Fachschulen, sozialwissenschaftlichen Gymnasien, Schulen für sozialpflegerische Ausbildungsberufe sowie Fachschulen mit dem Fachbereich Sozial - wesen; ferner adressiert man an Fachoberschulen, differenzierte Oberstufe der Gymnasien sowie Volkshoch - schulen und Autodidakten.[1] Ob die Konzeption des Werkes diesem breiten Adressatenkreis gerecht werden kann, muß aufgrund der Neuheit des Buches einer späteren Überprüfung vorbehalten sein. Allerdings eignet es sich hervorragend als Lernzielsammelquelle im Sinne meiner Lernzielarbeit. Es werden zuvor „Allgemeine

1. vgl. NOVAK et al: Psychologie 1, Grundwissen: Verhalten - Methoden - Theorien, München 1976, S. 9

Lernziele" genannt (S. 9, 12-13), denen sich jeweils entsprechend der Thematik weitere Lernziele anschließen. Zum besseren Verständnis führe ich hier das Selbstverständnis der Autoren über Lernziele an:

„Das Arbeits- und Lehrbuch ist ‚lernzielorientiert' aufgebaut. Alle Leser, Autodidakten, Schüler und Lehrer werden darauf hingewiesen, daß die Aufstellung der ‚Lernziele' nur eine Form der Metakommunikation darstellt. Bereits vor dem Einstieg in das jeweilige Kapitel soll dem Leser, dem Lernenden und dem Lehrenden mitgeteilt werden, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten durch die einzelnen Teile angestrebt werden. Die Lernziele sind nur als eine Orientierungshilfe zu betrachten; sie dienen der Organisation des Lernens."[1]

Aus diesen Klarstellungen geht allerdings nicht hervor, welches Abstraktionsniveau diesen Lernzielkonzipierungen zugrunde lag. Die Lernzielanalyse mag dies offenlegen. Trotzdem ist der Versuch begrüßenswert, ebenso die Tatsache, daß es sich um Orientierungshilfen handelt und damit der Theorie des problemorientierten und lernzielorientierten teiloffenen Curriculums ‚Psychologie' entspricht. Feinzielbestimmungen werden nicht gegeben. Es ist allerdings jetzt schon anzunehmen, daß es sich um Grobziele handelt. Zu jedem Thema werden 3-5 Lernziele vorgegeben. In der didaktisch-methodischen Konzeption werden -ausgehend von KLAFKIs „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik"[2]- gedächtnis- und lernpsychologische Erkenntnisse zugrunde gelegt und die Prinzipien der Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit, Zielorientierung, Angemessenheit, Strukturierung und Wissenschaftlichkeit berücksichtigt. Ob dieses Vorgehen der Verfasser erfolgreich abgeschlossen wurde, muß eine später vorzunehmende Lehrbuchanalyse zeigen. Dies kann hier aus bekannten Gründen nicht geleistet werden.

---

1. NOVAK et al (1976), S. 14
2. KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1967

Nr. 12: Das Lehrbuch von Edith KONECNY, Schülerin ROHRACHRs, ist als Einführungsbuch in Österreich zugelassen. Es gibt eine gewisse systematische Übersicht über Hauptgebiete der Psychologie, ohne jedoch lernzielorientiert zu sein. Es lassen sich für die Lernzielsammlung leider nur wenige allgemeine Lernziele gewinnen. Eine kritische Textanalyse könnte allerdings viele verborgene Lernziele (hidden objectives, hidden aims) zu Tage fördern.

Nr. 13: Der Problemfragebogen für Jugendliche als adaptierte Form des ‚SRA Youth Inventory' von REMMERS und SHIMBERG wurde erst 1967 von SÜLLWOLD auf deutsche Verhältnisse übertragen. Er dient zur Erhebung statistischer Daten zu den Problembereichen Jugendlicher: 306 Items sind eingeordnet in folgende Problembereiche:

1. Meine Schule	40
2. Nach der Schulzeit	42
3. Über mich selbst	43
4. Ich und die anderen	46
5. Zu Hause	43
6. Jungen und Mädchen	31
7. Gesundheit	26
8. Allgemeines	35
	306

Zur Anwendungsmöglichkeit stellte NEUKÄTER anhand einer empirischen Untersuchung an $13;_{12}$ - $15;_{0}$-Jährigen Volks-, Real- und Gymnasialschülern fest:

„Die Berechnungen der statistischen Daten zeigen eine recht gute Stabilität des Testes, die eine Verwendung als Erhebungsbogen rechtfertigt."[1]

1. vgl. NEUKÄTER, Heinz: Unterschiede der Problematik 14-jähriger Jungen und Mädchen (Aufgezeigt und statistisch berechnet mit Hilfe des Problemfragebogens für Jugendliche), Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen, PH Ruhr, Abt. Dortmund; vom 4.10.1968, S. 3. Die Arbeit wurde mir freundlicherweise von Frau Prof. Dr. M. DORNDORF, Dortmund, zur Verfügung gestellt.

Der Beitrag dieses Meßinstrumentes als Lernziel - sammelquelle besteht darin, daß hier eine Fülle von Problemen angesprochen werden, die bei den Probanden eine Reaktion hervorrufen. Lernziele werden natürlich nicht e x p l i z i t formuliert, sie sind aber i m p l i z i t in diesen Problemen enthalten und lassen sich daher aus ihnen g e w i n n e n . Berücksichtigt man zum Beispiel nur alle Probleme, die als ‚sehr stark empfunden' klassifiziert werden, so ergibt sich eine sehr große Menge von Problemen, die durch Unterricht zu beseitigen eine entsprechende Anforderung an den Pädagogen stellen. Bei meiner Lernziel - sammlung wurden solche Probleme berücksichtigt, die von jedem zweiten Probanden als „sehr stark" und „häufig" bezeichnet wurden. Dabei gehe ich davon aus, daß Psychologieunterricht versuchen muß, solche Probleme zu beseitigen, so daß aus der Artikulation der Probleme Ziele ableitbar sind, d.h. in der Lernzielformulierung müssen Fähigkeit und Bereitschaft konkretisiert werden, die zur Problemlösung beitragen.

Nr. 14: Vor allem aus der f a c h w i s s e n s c h a f t - l i c h e n L i t e r a t u r können Lernziele für den Psychologieunterricht gewonnen werden. Da die psychologische Forschung immer wieder Sozialisationsdefizite aufzeigt, sind darin auch indirekt permanente Lernziele problemorientierten Unterrichts enthalten. Im Bereich der sogenannten A i m s wurde dieses Verfahren an der Literatur von Alfred ADLER verdeutlicht. Die Fülle der Publikationen und Verfasser zwingt auch hier immer wieder zur Einschränkung. Es wird wohl viel Zeit in Anspruch nehmen, die meisten Ergebnisse der Psychologischen Forschung für eine Lernzielarbeit und Taxonomie systematisch verfügbar zu machen.

Nr. 15: Zur empirischen Erhebung von Lernzielen sollten auch e i g e n e , selbst entwickelte V e r f a h r e n

beitragen. Ich habe daher unter Studenten der Pädagogik an der PH Ruhr eine Befragung zur Situation des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II ein Jahr nach Inkrafttreten der Reform durchgeführt (vgl. S. 185). In den begründeten Antworten zu diesen Fragen steckten eine Menge von Wünschen, E i n s t e l l u n g e n und H a l t u n g e n , die ihrerseits wiederum Lernziele für den Unterricht abwerfen (permanent objectives, vgl. Tabelle 25, S. 288).

Nr. 16: Weiters liegt eine auf schmaler empirischer Basis aufgebaute Untersuchung bezüglich der Erwartungshaltungen von Schülern vor, durchgeführt von B. HUBER in Freiburg an N = 120 Freiburger Gymnasiasten. Auch hier können aus den Schülerantworten E r w a r t u n g s h a l t u n g e n gewonnen werden, die unmittelbar in die Lernzielsammlung einfließen.

Nr. 17: In einem Psychologie-Seminar der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung konnte ich eine Gruppe von N = 24 jungen und älteren Erwachsenen bzgl. ihrer Erwartungshaltungen gegenüber dieser Veranstaltungsreihe (10 Abende, einmal im Monat, freiwillige Teilnahme) einen F r a g e b o g e n mit 40 Items und einer 7-er Skala (1= totale Ablehnung; 7 = totale Zustimmung) vorlegen. Diese Erwartungshaltungen tragen ebenfalls zur Lernzielfindung bei.

Nr. 18: H. HERMSEN unternahm im Rahmen der von ihm geleiteten Psychologiekurse (vgl. Katalog-Nummer 10, S. 359) eine Einschätzungserhebung unter den Kollegiaten des Oberstufenkollegs Bielefeld. Leider geht aus seiner Darstellung nicht hervor, welche Population dieser Befragung zugrundelag. Ich nehme an, daß es die Zahl

---

1. HUBER, B.: Psychologie auf der Sekundarstufe II, Befunde und Aufgabenstellung, in: Allgemeiner Schulanzeiger, Freiburg 1974/1, S. 30 ff

der Kollegiaten der drei Kurse im Wintersemster 1974 - 75 war, nämlich 23 + 19 + 21 = 63 Kollegiaten, davon 24 m und 29 w.[1] Da es um K l ä r u n g von I n t e r e s s e n (Motivationsgrundlagen) geht, können auch hieraus Lernziele für den Psychologieun - terricht gewonnen werden. Eine knappe Auswertung des Fragebogens wurde durch HERMSEN vorgenommen.

Die zweite Gruppe möglicher Lernzielsammelquellen stellen neben den „Texten" die vorhandenen Lernsysteme dar. Dazu gehören die bereits beschriebenen Curriculumfragmente[2] Nr.2 und Nr. 4-10 (vgl. Tabelle 26 S. 345f).

Nr. 19: Ein weiteres Fragment wurde mir von Herrn HEINRICH , Köln, 1976 zugeleitet. Herr HEINRICH hatte 1973 eine Seminarreihe „Didaktik und Methodik des Psychologieunterrichts" an der Gesamthochschule Siegen angeboten in Verbindung mit einer A r b e i t s g e m e i n s c h a f t am Gymnasium. Das Modell wurde im Rahmen dieser Arbeit bereits beschrieben (vgl. S. 233f). Aus der mir zur Verfügung gestellten Unterrichtsreihe konnten ebenfalls Lernziele gewonnen werden.

Nr. 20: Eine weitere Quelle von Lernzielen bietet sich in der Gruppe der Berufsträger. Hier findet man vor allem Lernziele jeder Berufsausbildung. Als Methode dienen Arbeitsplatzanalyse, Befragung, Interessenerhebung oder Testvorgaben, Tagebuchmethoden und Gruppendiskussionen sowie individuelle Lernzielfindung und Rollenanalyse.[3] Durch Zufall stieß ich auf ein amerikani - sches Modell der Berufsvorbereitung: „Career Education"[4]:

---

1. vgl. Manuskript HERMSEN, H.: Oberstufenkolleg Bielefeld, WU - Psychologie, Kurs-Nr.: o9o1/o9o2/o9o3, S. 1
2. vgl. MÖLLER, C.(1976), S. 145
3. vgl. ebenda, S. 146-147
4. FAULSTICH, P.: Career Education - Berufsvorbereitung in den USA - ein Modell?, in: GERBAULET et al (Hrsg.): Gesamt - schule 2/77, Braunschweig 1977, S. 34

(20) „‚Career Education' ist die Gesamtheit der Erfahrungen, durch die jemand lernt über oder vorbereitet wird auf Arbeit als Teil seines oder ihres Lebenswe-ges.
‚Career Education' soll als lebenslanges Lernen vom Kindergarten bis zum Erwachsenenalter reichen. Sie stellt kein eigenständiges Unterrichtsfach dar, sondern soll als Unterrichtsprinzip verstanden werden, das als Ziel der Erziehung die Vorbereitung auf Arbeit hervorhebt. ... Career Education umfaßt sechs Stufen... Den Stufen sind jeweils Lernziele in verschiedenen Bereichen zugeordnet."[1]

Trotz der berechtigten Kritik durch FAULSTICH und der Tatsache, daß hier Karriere zum Unterrichtsprinzip erhoben werden soll, bietet dieses Modell eine Fülle möglicher und akzeptabler Lernziele, die allerdings wohl überlegt analysiert und ausgewählt werden müssen. Für eine Sammlung jedoch werden durch dieses Modell 112 Lernziele in verschiedenen Verhaltensbereichen (Einstellungen und Werthaltungen, Selbsteinschätzung, Entscheidungsfähigkeit, Kenntnisse über Bildung, Kenntnisse über Karrieremuster, wirtschaftliche Kenntnisse, Fertigkeitsentwicklung, Kompetenzenerwerb, Berufsfä - higkeiten) aufgeführt, die die Basis der Lernziel - sammlung erheblich erweitern.

Neben einer weiteren Quelle (Kontaktgruppen) schlägt MÖLLER vor allem die Gruppe der Lehrer als eine Lernzielquelle vor. Diese an der Realisierung beteiligten Personen bringen ebenfalls einen Fundus an Ideen in eine Lernzielsammlung ein. Da ich einige Zeit an Fachschulen tätig war, kann ich auf Unterrichtserfahrungen zurückgreifen und bringe aus diesen Aufzeichnungen einige Lernziele in die Sammlung ein. Dabei beziehe ich mich auf meine eigenen Unterlagen als ...

Nr. 21: ... Fachlehrer an der Fachschule für Sozialpädagogik, Witten

Nr. 22: ... Mitarbeiter im „Lehrgang Methodik der Ausbildung" an der Truppendienstlichen Fachschule der Luftwaffe,

---

1. FAULSTICH, P.(1977), S. 36

Iserlohn (Im Rahmen meines Grundwehrdienstes war ich hier in meiner Eigenschaft als Diplom-Pädagoge in der ‚Gruppe Fachlehrer' tätig).

Nr. 23: ... Mitarbeiter bei der Konzipierung eines Curriculums „Ausbildung der Ausbilder", ebenfalls Iserlohn, zusammen mit Herrn Dipl.Päd. Dieter LEHMANN.

Die hier konzipierten Lernziele fließen ebenfalls in die Lernzielsammlung. Auf die von MÖLLER genannten Quellen (Schüler, Eltern, andere Vertreter der Gesellschaft, Prädikatoren, die als Richtziele dienen) kann im einzelnen nun nicht eingegangen werden. Allerdings werden gerade im Hinblick auf die Schüler einige Lernziele Aufnahme in die Sammlung finden, da sie auch unter anderen Quellen (Erhebungstechniken), die hier bereits vorgestellt wurden, zu finden sind.

3.3 Beispiel einer Lernzielsammlung für den Psychologie - unterricht

Die wichtigsten Schritte der Lernplanung sind nun vorbereitet. Die Auswahl der Quellen ist geschehen, es wurden Vorentscheidungen (Art der Lernziele) getroffen. Nun geht es darum, die Lernziele aus den vorgegebenen Quellen zusammenzuziehen, sie zu katalogisieren und systematisieren. Die Inventarisierung allein aber genügt nicht, da von vornherein nicht alle inventarisierten Lernziele in das Curriculum eingehen können, d.h. ein Entscheidungsprozeß muß folgen. Es ist hier m.E. auch nicht angebracht, nun eine Liste von etwa 400 Lernzielen abzudrucken. Ich beschränke mich lediglich auf die Beschreibung der Inventarisierungsform und des Entscheidungsprozesses, um dann zu einem Beispiel einer lernziel- und problemorientierten Unterrichtseinheit zu gelangen. Weiters beschränke ich mich auf den kognitiven Verhaltensbereich (eine der Vorentscheidungen nach MÖLLER[1]) sowie für die Altersstufe der Adoleszenten.

1. MÖLLER, C. (1976), S. 134

Nr.	Verfasser	Ort	Jahr	Art d. LZ-Quelle	Titel	Entdeck. DATUM	Realisier-bar?	DID. METH.
~								
11	Novak etal	Münch.	1976	Texte(LB)	Psychologie 1 - Gründwissen,...	12/76	+	LB-Analyse !!
12	Konecny	Wien	1974	Texte (LB)	Lehrbuch der Philosophie 1.Teil: Psychologie	8/76	Stoffvermittlung	LZ fehlen
13	Süllwold	Göttingen	1967	Texte (Tests)	Problemfragebogen für Jugendliche	5/70	Verifikation notw.	Problembereiche
~								
19	Heinrich	Siegen	1976	Lernsysteme	Didaktik - Methodik d. Psychologieunter.	4/76	Seminarunterlagen	PH
20	Faulstich	Braunschw.	1977	Berufsträger	„Career Education" - Berufsvorbereitung...	2/77	USA-Modell ?	Prüfe
~								
24	Laucken etal	Stuttgart	1977	Texte (LB)	Didaktik der Psychologie	6/77	Adaption USA	Hochschule
25	Panibratzewa	Berlin (O)	1977	Texte (LB)	Methodik des Psychologieunterrichts	9/77	UDSSR Methoden +	Oberstufe

Tabelle 28: Kontinuierlicher Quellenkatalog, Ausschnitt

Ebenfalls vorentschieden ist das Abstraktions-Niveau: Es wird ein Grobzielkatalog erstellt.

3.31 Inventarisierung

Zur Inventarisierung müssen einige Indikationen gemacht werden:

1. Alle zugänglichen Quellen werden in einer fortlaufenden Liste katalogisiert. Für spätere langzeitliche Untersu - chungen ist es ratsam, neben dem Entstehungsdatum (Ver - öffentlichung) auch das Entdeckungsdatum zu speichern. Dadurch wird es auf längere Sicht hin möglich sein, terminologische Veränderungen und Formulierungswandel zu beobachten und bezüglich einer long-term-objective-Strategie zu analysieren. Selbstverständlich enthält die Quellenliste weitere Angaben (Verfasser, Ort, Jahr) sowie möglichst Hinweise auf Realisierungsmöglichkeiten, gegebenenfalls didaktische und methodische als auch lernorganisatorische Besonderheiten.

   Tabelle [28] auf Seite 371 zeigt einen Ausschnitt aus meiner Quellenliste, die in Tabelle 27 S.359 bereits vorgestellt wurde und nun um die entsprechenden Angaben erweitert wurde.

   Die umfangreiche Katalogisierung und Inventarisierung induziert einige Zielsetzungen, die durch diese Arbeit erreicht werden sollen (jeweils Bezugsetzung zu Lernzielen):
   - ständige Beobachtung der Forschungsergebnisse
   - möglichst große Erfassung aller erprobten und entworfenen Lernziele
   - Grundlage für Lernziel-Analyse-Forschung
   - umfassende Alternativ-Angebote
   - Registrierung der Sammlungs-, Analyse- und Entscheidungskriterien zum Zwecke ihrer Standardisierung
   - Erforschung von Lernstrategien im Psychologieunterricht.

   Die chronologische Erfassung ermöglicht eine ständige Erweiterung. An eine spätere datenelektronische Speicherung

ist dabei ebenfalls gedacht.

2. K a r t e i k a s t e n : Da geplant ist, die gefundenen oder selbst entworfenen Lernziele auf Karteikarten zu übertragen, empfiehlt sich für die Sammlung ein entsprechender Karteikasten, der jederzeit die Ziele verfügbar macht. Entsprechend der Lernbereiche und Abstraktionsniveaus von Lernzielen empfiehlt es sich, analog dazu die nötigen Karteikästen bereitzustellen. Man erspart sich dadurch beispielsweise eine neunfache Verwendung verschiedener Farben, da jedem Lernbereich je drei Lernziel-Niveaus zugeordnet werden können:

	ABSTRAKTIONSNIVEAUS		
LERNBEREICHE	RZ(1)	GZ(2)	FZ(3)
affektiv			
kognitiv		X	
psychomotorisch			

Abbildung 19 : Möglichkeiten von Lernzielformulierungen

Im Sinne meiner Arbeit habe ich zunächst einen Kasten für kognitive Lernziele mittleren Abstraktionsniveaus angelegt und entsprechende Lernziele gesammelt. Die so entstandene Lernzielsammlung kann später ausgebaut werden. Lernziele, die nicht eindeutig einem der Lernbereiche zugeordnet werden können oder später der Überprüfung ihrer Zuordnung bedürfen, werden in den jeweils vermuteten oder erkennbaren Lernbereichen aufgeführt (lernbereichsübergreifende Ziele).

Das Format der Kästen sollte dem DIN-A-6-Format entsprechen. An ihrer Stirnwand sind sie zu klassifizieren nach Lernbereichen und Abstraktionsniveau, so daß jederzeit die Lernziele schnell und sicher aufzufinden sind.

3. K a r t e i k a r t e n : Als Karteikarten habe ich kleine im Format A-6 gewählt. Sie fassen in der Regel den Wortlaut eines Lernziels. Außerdem sind sie platzsparend, handlich

und preiswert.

Die Raumaufteilung der Karteikarte ist abhängig von der Art der Lernzielformulierung bzw. den dazu notwendigen Angaben. Sie ist ferner abhängig von dem Formulierungssystem, das zur schriftlichen Formulierung und Fixierung von Lernzielen verwendet werden soll. Hinzukommen müssen die für einen Interessenten unentbehrlichen Hinweise über Quelle, Überprüfungsdaten und Entscheidungsvermerke. Die letzteren sind deshalb wichtig, damit die Lernzielsammlung jederzeit überprüfbar und kontrollierbar sind, somit also objektivierbar werden.

3.32 Formulierung

Bei der Suche nach einem geeigneten Formulierungssystem stößt man immer wieder auf einige Differenzen, die nicht so leicht zu überwinden sind:

3.321 Schwierigkeiten:

- Die unterschiedlichen Quellen haben verschiedene Diktionen, z.B.:
  = Curricularer Lehrplan Bayern, Katalog-Nummer 8
  „Kenntnis der Folge von Ichschwäche und Überanpassung" (S. 13, 4.1)
  = Vorschläge von E.v.FALKENHAUSEN, Katalog-Nr. 4
  „Der Schüler soll kritisch zu den Aggressionstheorien Stellung nehmen."(S. 11)

  Im ersten Beispiel werden nur Nominalphrasen (im Sinne einer generativen Grammatik, basierend auf den linguistischen Ansätzen N. CHOMSKYs) verwendet, im zweiten Beispiel überwiegen die Verbalphrasen.

- Die Auffassungen, welche Elemente ein Lernziel immer enthalten muß, divergieren sehr stark, wie aus der Tabelle 29 auf der nächsten Seite zu entnehmen ist:

Verfasser	Elemente	Inhalt/Art der Elemente
MAGER	3	1. Beschreibung des Endverhaltens 2. Genauere Bestimmung des Endverhaltens 3. Bestimmung des Beurteilungsmaßstabes
GERLACH	5	1. Identifikation 2. Nennen 3. Beschreiben 4. Ordnen 5. Konstruieren
MILLER, GAGNE	4	1. Anzeiger (indicator) 2. Tätigkeitswort (action word) 3. Kontrollgegenstand (control) 4. Anzeigen der richtigen Antwort (indication of response adequacy)
KÖNIG & RIEDEL	2	1. Objektteil (Zustandsteil) - Unterrichtsobjekt - Internoperation 2. Prozeßanteil (Lernprozeß)

Tabelle 29: Zusammenfassende Darstellung unterschiedlicher Formulierungssysteme, nach MÖLLER[1]

- Die Bedeutungsinhalte der Nominalphrasen und Verbalphrasen in den Lernzielen sind nicht immer gleich. Begriffe wie Erkenntnis, Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft, Wissen werden nicht einheitlich verwendet. Ein „Lexikon" wird in den meisten Fällen der

1. MÖLLER, C. (1976), S. 85 ff

Lernzielquelle nicht mitgeteilt. So können verschiedene Begriffe oder erstrebte Tätigkeiten (z.B. erkennen, kennen, verinnerlichen, aufnehmen ...), die die Schüler ausführen sollen, ebenso verschiedene Intentionen und Deutungen zulassen.

- Unterschiede tauchen ebenfalls auf bezüglich der Beschreibung eines Soll- oder Ist-Zustandes. Ist es zweckmäßig, ein Lernziel durch den Soll-Zustand auszudrücken, wie z.B.:
„Der Schüler soll kritisch zu den Aggressionstheorien Stellung nehmen können",
oder ist es ratsam, den Ist-Zustand zu beschreiben:
„Der Schüler kann kritisch zu den Aggressionstheorien Stellung nehmen." ?
Die erste Form der beiden Beispiele drückt verstärkt den Wunsch oder die Intention aus, die der Pädagoge hat, während die zweite Art wohl mehr die Funktion von Unterrichtsmethoden und Kontrolle zum Ausdruck bringt: Am Ende des Lernprozesses kann der Schüler wirklich die angestrebte Tätigkeit ausführen.

Ich entscheide mich für die B e s c h r e i b u n g des S o l l - Z u s t a n d e s, da m.E. pädagogische Prozesse so vielgestaltig sind, daß immer nur Möglichkeiten erreichbarer Ziele aufgezeigt werden können und man nie sicher sein kann, das erstrebte Ziel auch wirklich erreicht zu haben.

Im Vorgriff auf den nächsten Abschnitt stellen sich die Karteikarten nach folgendem Muster dar:

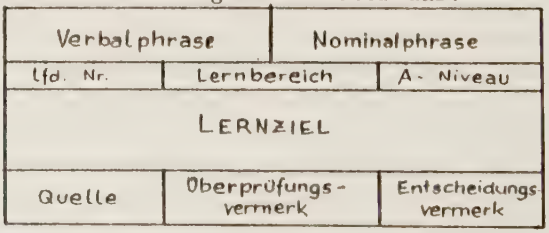


Abbildung 20 : Rohausführung der Karteikarte für die Lernzielsammlung

0001	kognitiv	2
Der Schüler soll kritisch zu den Aggressionstheorien Stellung nehmen können.		
(Nr.) Jg. Seite 4 / 72 / 11	(Überprüfungsvermerk)	(Entscheidungsvermerk)

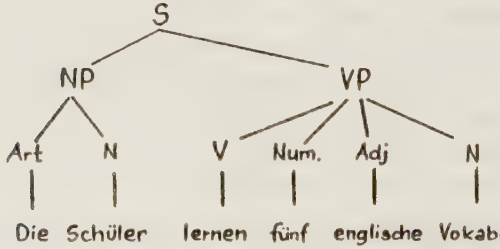
Abbildung 21 : Beispiel für eine katalogisierte Lernzielkarte einer Lernzielsammlung

3.322 Lernziele als Sinneinheiten: Verbal- und Nominalphrasen

Die beobachteten Differenzen in der Lernzielformulierung machen ein wichtiges Ziel der „Lernzielsprache" notwendig: Die Lernzielsprache muß vereinheitlicht werden, will man im Psychologieunterricht zu vergleichbaren Ergebnissen kommen. Vereinheitlichung der Lernzielsprache kann jedoch nur erreicht werden, wenn man sich der Erkenntnisse moderner Grammatik bedient. Während MÖLLER dies Problem durch die Operationalisierung von Feinzielen zu lösen versucht, muß aber auch daran gedacht werden, daß auf der Grobzielebene eine Vereinheitlichung der Formulierung stattfinden muß. Eine Lösung bietet sich m.E. durch die Verwendung der Ergebnisse der generativen Grammatik an. Wendet man ihre Ergebnisse auf die Formulierung von Lernzielen an, so kann folgendes festgestellt werden:

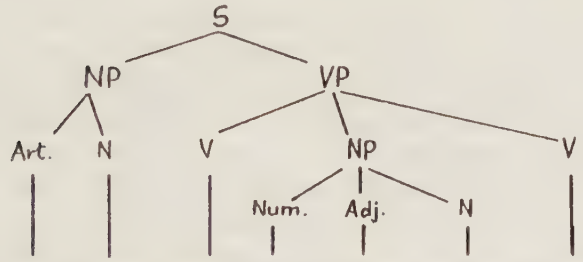
- Lernziele sind Sinneinheiten und sollten als solche formuliert werden.

- Sinneinheiten (Sätze) werden untergliedert in Nominalphra - sen und Verbalphrasen (= Basisglieder).
- Die Basisglieder begründen (= konstituieren) den Satz. Sie lassen sich durch weitere Satzglieder ergänzen und erweitern.
- Basisglieder (Nominalphrasen, Verbalphrasen) werden nach bestimmten Mustern einander zugeordnet (Tiefenstruktur des Satzes).
- Der Vorteil dieser syntaktischen Strukturen liegt in der Möglichkeit ihrer anschaulichen graphischen Darstellung (Satzstammbaum = Phrasenmarker oder Formationsmarker).
- Die Regeln zum Bilden von konkreten Sätzen (= Erzeugungsregeln) werden durch Notierungskonventionen festgelegt.
- „Die Notierungsweise ist an die Notation der Logik angelehnt. Eine solche formalisierte Regelnotierung hat gegenüber der in Worten gefaßten Regel in den traditionellen Grammatiken den Vorteil, daß sie immer auf gleiche Weise formuliert und entsprechend verstanden wird."[1]
  Auf diese Weise kann man sich die Gesetze der Sprachlinguistik und Logik für die Formulierung von Lernzielen (Grobzielen) zunutze machen. Die generative Grammatik bietet ein Ordnungssystem und Formulierungssystem für Lern - ziele.
- Zwei Beispiele mögen das oben gesagte verdeutlichen:
  1. Beispiel: Der einfache Satz ...
  „Die Schüler lernen 5 englische Vokabeln"
  ... erhält den Phrasenmarker:



1. zit. nach KOCHAN et al (Hrsg): Sprache und Sprechen, Ar - beitsmittel zur Sprachförderung in der Sekundarstufe I, Lehrerband, Hannover 1972

2. Beispiel: Formuliert man daraus ein Lernziel in der Soll - Dimension, so ergibt sich:
„Die Schüler sollen 5 englische Vokabeln lernen."
Daraus entsteht der Phrasenmarker:



- Die Vorteile, die diese Methode auf dem Weg zu einer einheitlichen Lernzielformulierung bietet, sollen hier genannt werden:
  = Ausgangspunkt der Theorie ist die Einsicht, daß Lernziele (expliziter Art) als Sätze (Sinneinheiten) aufzufassen sind und damit ihrer Tiefenstruktur bzw. inneren Logik entsprechen.
  = Ähnlichkeiten mit der Lernzielformulierung nach KÖNIG & RIEDEL sind eindeutig erkennbar: Die Verbalphrase entspricht dem Prozeßteil, die Nominalphrase dem Objektteil bzw. Subjektteil.[1]
  = Ein weiterer Vorteil meiner Methode liegt in der Möglichkeit, eine Zerlegung des Satzes in seine kleinsten Einheiten betreiben zu können und somit zur Analyse, Überprüfung und Verbesserung der Eindeutigkeit der Lernzielsprache beitragen zu können.
  = Unübersichtliche graphische Darstellungen (etwa zu große Anhäufung von Nomen und Nominalphrasen oder Verben und Adjektiven in Verbalphrasen) machen die Mehrdeutigkeit der Sprache in dem jeweiligen Lernziel deutlich. Phrasenmarker führen somit auf eindeutig formulierte Lernziele

1. vgl. MÖLLER, C. (1976), S. 93 ff

zurück, indem sie das Maß des Abstraktionsniveaus verdeutlichen: Lernziele sollten so knapp wie irgend möglich formuliert werden.

An einem Beispiel wird dies deutlich:

Das Lernziel...

Im Bereich der Antriebe sollten die Schüler mit neueren Forschungsmethoden vertraut gemacht werden, insbesondere im Hinblick auf die Messung der Triebstärke, aber auch im Hinblick auf die Auflösung und Konditionierung bestimmter Verhaltensweisen.[1]

... ist viel zu umfangreich und unübersichtlich, so daß eine Zerlegung in eindeutige und verständliche syntaktische Strukturen notwendig wird. Aus dem Lernziel lassen sich folgende übersichtliche und eindeutige Zielformulierungen gewinnen:

- Die Schüler sollen neue Forschungsergebnisse kennenlernen.
- Die Schüler sollen Meßergebnisse der Triebstärke kennenlernen.
- Die Schüler sollen Grundlagen für die Auflösung von Verhaltensweisen nennen können.
- Die Schüler sollen Grundlagen der Konditionierung aufzählen können.

= Ziel der Darstellung von Lernzielaussagen durch Satzstammbäume (Phrasenmarker) ist die Entzerrung umfangreicher Lernzielformulierungen zum Zwecke der inhaltlichen Begrenzung.

= Häufig werden Lernziele nicht als vollständige Sätze, sondern lediglich als Nominalphrasen (Beispiel: „Kenntnis der wichtigsten Lerntheorien") vorgegeben. Diese Satzfragmente werden dann umformuliert in Sinneinheiten aus Nominal- und Verbalphrasen. Ein Beispiel dazu:
„Die Schüler sollen die wichtigsten Lerntheorien beschreiben können."

= Es bieten sich auf diesem Wege Möglichkeiten der Verknüpfung psycholinguistischer, sprachdidaktischer und psychologiedidaktischer Forschung.

---

1. KUMI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 31

3.323 Beispiele für Lernzielformulierungen

An mehreren Beispielen soll nun die Methode der Lernzielformulierung demonstriert werden. Dazu wähle ich Lernziele aus den angegebenen Quellen aus, die entweder in ihrer ursprünglichen Form übernommen werden können oder - aufgrund zu großer Komplexität - in kleinere Aussagen bzw. Sinneinheiten mittels der Methode des Phrasenmarkers zerlegt werden. Es empfiehlt sich, bei der Auswahl themen- und problemorientiert vorzugehen. Aus dem Themenbereich „Motivation" bieten die einzelnen Lernzielquellen folgende Lernziele an (zunächst wird jeweils die ursprüngliche Form zitiert, danach gegebenenfalls die neue Formulierung):

1. Beispiel:

(3/1975/31)[1]

u: Die Schüler sollen lernen, daß die Motivation sich auf jene Vorgänge im Individuum bezieht, welche dessen Verhalten im allgemeinen wie in spezifischen Situationen verständlich machen.

n 1: Die Schüler sollen erkennen, daß Motivation ein komplexes Problem darstellt.

n 2: Die Schüler sollen wissen, daß menschliches Verhalten Beweggründe hat.

n 3: Die Schüler sollen ‚Motivationsarten' und ‚Motivationsformen' unterscheiden können.

n 4: Die Schüler sollen ‚Bedürfnis' definieren können.

n 5: Die Schüler sollen ‚Antrieb' definieren können.

n 6: Die Schüler sollen wissen, daß man von ‚motivational ausgeprägten Situationen' sprechen sollte. (MAS)

---

1. Diese Angaben beziehen sich jeweils auf die Katalogisierung meiner Lernzielquellen: Die erste Zahl bedeutet Quelle-Nr. (Katalog-Nr.) 3, dann folgt das Erscheinungsjahr, anschließend die Seitenzahl; bei der Formulierung der Lernziele bedeutet u = ursprüngliches Ziel und n = neuformuliertes Lernziel.

n 7: Die Schüler sollen den Verlaufscharakter einer MAS kennenlernen.
n 8: Die Schüler sollen die MAS an drei Beispielen erklären können.
n 9: Die Schüler sollen die Antriebsfunktion der Motivation erklären können.
n 10: Die Schüler sollen die Richtungsfunktion der Motivation erklären können.
n 11: Die Schüler sollen die Selektivitätsfunktion der Motivation erklären können.

2. Beispiel:

(3/1975/31)

u : Über alle methodischen Vorbehalte hinaus sollten die Schüler einige häufiger auftretende Gefühle in ihrem Zustandekommen, ihrer Wechselwirkung und in ihrer Abgrenzung gegeneinander näher kennenlernen.

Diese sehr komplexe Lernzielformulierung wird nicht nur durch die Anhäufung von Ursache-Wirkungs-Aussagen undeutlich, sondern auch durch nicht zum Lernziel gehörende Werturteile („Über alle methodischen Vorbehalte hinaus"). Das Lernziel kann in dieser Form nicht übernommen werden, sondern bedarf einer Zerlegung in konkretere Sach- bzw. Zielaussagen:

n 1: Die Schüler sollen wissen, daß es viele Modelle zur Erklärung der Gefühle gibt.
n 2: Die Schüler sollen wissen, daß Gefühle seelische Zustände sind.
n 3: ..., daß Gefühle ohne Mitwirkung des Bewußtseins auftreten.
n 4: ..., daß Gefühle seelische Reaktionen auf äußere und innere Ereignisse sind.
n 5: Die Schüler sollen die Vielfalt der Einteilungsversuche kennenlernen
n 6: Die Schüler sollen das Einteilungsmodell von ROHRACHER kennenlernen.

n 7: Die Schüler sollen wissen, daß ROHRACHER eine Dreiteilung von Gefühlsarten vornimmt.

n 8: Die Schüler sollen wissen, daß dieses Modell empfindungsbedingte Gefühle enthält.

n 9: ..., daß dieses Modell triebbedingte Gefühle enthält.

n 10: ..., daß dieses Modell persönlichkeitsbedingte Gefühle beinhaltet.

n 11: ..., daß alle Gefühle eine Stellungnahme der Persönlichkeit enthalten.

n 12: Die Schüler sollen Beschreibungsversuche von mindestens fünf Gefühlen ihrer Wahl vornehmen können.

n 13: Die Schüler sollen fünf Gefühle diskriminieren können.

n 14: Die Schüler sollen Wechselwirkungen zwischen fünf Gefühlen beschreiben können.

n 15: Die Schüler sollen wissen, daß es sich bei Gefühlen um Gefühlsäußerungen handelt.

Es ist leicht erkennbar, daß die Reihe von Grobzielen zu dem Thema ‚Gefühl'(Gefühlsäußerungen) weiter fortgesetzt werden kann. Es wird ferner deutlich, daß in diesem Falle die Anzahl formulierbarer Lernziele von verschiedenen Faktoren abhängt, wie unter anderem von der Fülle der wissenschaftlichen Daten, der Streuung der Theorien und Denkmodelle, von der zur Instruktion zur Verfügung stehenden Zeit. Eine Einschränkung auf ein exemplarisches Modell scheint methodisch sinnvoll. Das heißt jedoch nicht, daß der Lehrer nun an dieses Modell gebunden wäre, sondern er kann aus gegebenem Anlaß auch ein anderes Erklärungsmodell hinzuziehen; dann müßten die Lernziele n6 - n11 ausgetauscht werden; es wäre also folgende Lernzielgliederung denkbar:

n 1	-	n 5:	Grundwissen, Grundlagen
$n\,6_1$	-	$n11_1$:	exemplarische Analyse eines 1. Modells
$n\,6_2$	-	$n11_2$:	exemplarische Analyse eines 2. Modells
.		.	
$n\,6_x$	-	$n11_x$:	exemplarische Analyse eines x-ten Modells
n12	-	n x :	weitere Grundlagen

3. Beispiel:

(3/1975/31)

u: Im Bereich der Antriebe sollten die Schüler mit neueren Forschungsergebnissen vertraut gemacht werden, insbesondere im Hinblick auf die Messung der Triebstärke, aber auch im Hinblick auf die Auslösung und Konditionierung bestimmter Verhaltensweisen.

Auch dies Lernziel ist sehr komplex formuliert und bedarf einer Zerlegung in mehrere Ausgangseinheiten, wie bereits oben festgestellt wurde. Eine Darstellung als Phrasenmarker ist kaum zu vollziehen; sie wäre genauso unübersichtlich wie die schriftliche Fixierung. In diesem Lernziel stecken aufgrund seiner breiten Ausführung und inhaltlichen Häufung mehrere eindeutige Lernziele, die auch als solche aufgeworfen werden sollten. Zunächst einmal müßte der Bereich der Antriebe abgedeckt werden. Dazu könnte unter anderem auf das erste Beispiel zurückgegriffen werden, und zwar Lernziel n5.(vgl. S. 381) Man kommt aber mit einem Lernziel nicht aus, sondern man muß den Intentionen dieses umfassenden Bereiches (Antriebe - Triebstärke - Auslösung - Konditionierung) gerecht werden. Ich formuliere daher einige kleinere Sinneinheiten:

DIE SCHÜLER SOLLEN ...

n 1: ... Antrieb als quantitatives Maß für die seelische Dynamik verstehen.

n 1.1: ... den psychologischen Begriff ‚Antrieb' definieren können.

n 2: ... wissen, daß sich Antrieb in verschiedenen Auswirkungen zeigen kann.

n 3: ... den Zusammenhang von Antriebslosigkeit und Geisteskrankheit kennenlernen.

n 4: ... die Ursachen von Antriebsstörungen kennenlernen.

n 5: ... die Folgen von Antriebsstörungen kennenlernen.

n 6: ... die Antriebsstörung ‚Antriebsüberschuß' analysieren können.

n 7: ... erfahren, daß es verschiedene Triebstärken gibt.

DIE SCHÜLER SOLLEN ...

n 8: ... wissen, wie sich Triebstärke auf instrumentelles Verhalten auswirkt.

n 9: ... wissen, wie sich Triebstärke auf konsumatorisches Verhalten auswirkt.

n 10: ... den Begriff „Motivationsoptimum" definieren können

n 11: ... den Begriff „Motivationsoptimum" an zwei Beispielen erklären können.

n 12: ... die Bedeutung von AAMS (Angeborene auslösende Mechanismen) kennenlernen.

n 13: ... die Funktion der AAM (Reizfilter) erklären können.

n 14: ... den Begriff ‚Konditionierung' definieren können.

n 15: ... die Hauptarten der Konditionierung nennen können.

n 16: ... die klassische Konditionierung beschreiben können.

n 17: ... die operante Konditionierung beschreiben können.

n 18: ... die instrumentelle Konditionierung beschreiben können.

Die Auflistung von 18 formulierten Grobzielen zeigt einmal mehr, wie wichtig eine solche Formulierungsstrategie für eine Lernzielsammlung ist. Aus diesen vielen neuformulierten Lernzielen lassen sich nun Feinziele gewinnen, was aber Aufgabe der Lehrer sein sollte und bei ihrer täglichen Planungsarbeit berücksichtigt werden sollte. An früherer Stelle wurde auf den Unterschied von a i m s und o b j e c t i v e s hingewiesen und die Bedeutung für den Psychologieunterricht herauszuarbeiten versucht. Es scheint nun angebracht, im Rahmen praxeologisch ausgerichteter Lernzielformulierung nun auch ein Beispiel zu geben, das von der allgemeinsten Art eines Lernziels bis herab auf die Ebene von Lernzielen mittleren Abstraktionsniveaus (Grobziele) führt.

4. Beispiel:

Lebenssituation: ‚Der Einzelne in der Gemeinschaft'
Leitidee: ‚Konfliktlösungshilfe'

Qualifikationen: Die Schüler werden ausgestattet, die Tat - sache des Menschen als eines konfliktträchtigen Wesens anzuerkennen und Wege zur Lösung eigener und fremder Konflikte zu finden.

Aussage: Der Mensch ist ein konfliktträchtiges Wesen.

Im Sinne der MÖLLERschen Lernzieltaxonomie ließe sich nun ein R i c h t z i e l formulieren, das etwa folgendermaßen lauten könnte:

Richtziel: Die Schüler sollen Konfliktlösungshilfe erhalten.

Dieser Inhalt entspricht in etwa dem der Qualifikation, d.h. die inhaltichen Aussagen von Qualifikation und Richtziel sind nahezu identisch.

Grobziel: Auf der Ebene der Grobziele bietet sich nun eine Fülle von Lernzielformulierungen mittleren Abstraktionsniveaus an (zur Verein - fachung des Verfahrens verwende ich als Quelle das Konflikt - Modell von GRAUMANN[1]; andere Konfliktmodelle[2] könnten hinzugenommen werden. Das bedarf aber umfangreicher didaktischer Arbeit; zur Anschauung begnüge ich mich mit dem zitierten Modell.)

Auf der Suche nach geeigneten vorhandenen Lernzielen wird festgestellt, daß z.B. das ‚Curriculum NW - Psychologie' im Rahmen des „Leistungskurses Allgemeine Psychologie II" keine speziellen Lernzielaussagen zum Thema ‚Konflikt und Entscheidung' trifft. Ebenso verfahren SCHNEIDER et al in ihrem Unterrichtswerk (Thema: Innere und äußere Determinanten des Verhaltens). Sie formulieren aber ein

---

1. GRAUMANN, C.F.: Motivation, Einführung in die Psychologie, Band 1, Frankfurt 1969, S. 104 - 110
2. etwa: LÜCKERT, H.-R.: Konfliktpsychologie, Einführung und Grundlegung, München 1965(5)

allgemeines Lernziel, das hier wohl als Richtziel verstanden werden kann:

„Die Wechselwirkung zwischen inneren und äußeren Determinanten des Verhaltens erkennen."[1]

Zum Thema ‚Konflikt und Entscheidung' müssen jedoch konkretere Lernziele gefaßt werden; einige können aus anderen Quellen gewonnen werden:

(7/1972/24) 7.1 ‚Einsicht in die Normalität des sozialen Konflikts als Voraussetzung für die Fähigkeit der Konfliktlösung'.

7.2 ‚Einsicht in Entwicklung und Abbau von Konflikten bei Tieren als Hilfe zum Ablaufverständnis menschlicher Konflikte.'

(8/1974/11-13) Unter der Thematik ‚Konflikt und Anpassung' findet man nur Richtziele (RZ) und Grob- oder Lernziele (GZ/LZ):

RZ	GZ/LZ
Einblick in Konfliktursachen	8.1 Fähigkeit zwischen verschiedenen Konfliktklassen zu unterscheiden und diese im Alltag zu erkennen
	8.2 Einblick in Versuche, Konflikte zu erklären
Fähigkeit, Konfliktlösungen zu suchen	8.3 Verständnis für die Funktion der Anpassungs- und Abwehrmechanismen bei der Individualitätenbildung.(gelungene Konfliktlösung)
	8.4 Einblick in die Aussagen der Verhaltensforschung zum Problem der Konfliktlösung
	oder:

1. NOVAK et al (Hrsg; 1976), S. 249

	8.5 Einblick in die Aussagen der Sozialpsychologie zum Problem der Konfliktlösung
Kenntnis von Formen menschlichen Fehlverhaltens	8.6 Kenntnis von Konfliktreaktionen
	8.7 Einblick in neurotische und psychopathische Entwicklung
Einsicht in die Grenzen der Anpassung	8.8 Kenntnis der Folgen von Ichschwäche und Überan - passung

Ebenso findet man brauchbare Lernzielformulierungen im ‚Career Education Modell':

(20/1977/38)

2o.1 Ursache und Wirkungen bei Entscheidungen erkennen

2o.2 Konsequenzen persönlicher Entscheidungen erkennen

2o.3 Alternative Lösungsmöglichkeiten analysieren und sie mündlich und schriftlich ausdrücken können

2o.4 Bestandteile von Entscheidungsprozessen identifizieren

2o.5 Bedeutung von Zielen für Lebensentschei - dungen erkennen

2o.6 Entscheidungsprozesse auf schulische Probleme anwenden können

2o.7 Entscheidungsprozesse auf familiäre und soziale Probleme anwenden können

2o.8 Kurz- und langfristige Konsequenzen ver - schiedener Alternativen zu speziellen Problemen abwägen können

2o.9 Entscheidungsprozesse und Berufswahlvorgänge anwenden können

2o.1o Bisherige Berufswünsche analysieren und neu bestimmen auf Grund von Beratung, Arbeitserfahrungen und allen verfügbaren Informationen

Die Liste der so gefundenen Lernziele (Grobziele) kann noch durch Eigenformulierungen erweitert werden; ebenso müssen die vorgegebenen Lernziele im Sinne meiner Formulierungsstrategie umgeschrieben werden, so daß sich folgende Liste von Lernzielen zum Thema ‚Konflikt und Entscheidung' ergeben könnte:

DIE SCHÜLER SOLLEN ...

o.1 ... Zusammenhänge zwischen Stress und Konflikt erkennen
o.2 ... Motive als Ursachen von Konflikten erkennen
o.3 ... wissen, daß gleichstarke Motive die Entscheidung erschweren
o.4 ... wissen, daß Psychoanalyse sich als Konfliktanalyse verstand
o.5 ... FREUDs Theorie der Versagung kennenlernen
o.6 ... wissen, daß die Entwicklung der Persönlichkeit sich in Konflikten vollzieht (FREUD)
o.7 ... das Modell LEWINs kennenlernen
o.8 ...definieren können, was Konflikt im Sinne LEWINs ist
o.9 ... wissen, daß vier Grundformen des Konfliktes anzunehmen sind
o.1o ... wissen, was ein Annäherungs - Annäherungs - Konflikt ist
o.11 ... wissen, was ein Vermeidens - Vermeidens - Konflikt ist
o.12 ... wissen, was ein Annäherungs - Vermeidens - Konflikt ist
o.13 ... wissen, was ein doppelter Ambivalenz-Konflikt ist
o.14 ... wissen, was man unter Aufforderungscharakter versteht
o.15 ... den Begriff der Valenz beschreiben können
o.16 ... den Ort des Konfliktes anschaulich darstellen können
o.17 ... Annäherungs- und Vermeidensgradient diskriminieren können
o.18 ... an einem Versuch die Ergebnisse der Konfliktpsychologie aufzeigen können.

3.3 O r d n u n g

Die Frage der Ordnung von Lernzielen kann qualitativ unterschiedlich beantwortet werden. Ihre Beantwortung hängt u.a. davon ab, welches Lern- bzw. Instruktionsmodell im Psychologieunterricht Verwendung finden soll. Da es viele solcher Modelle gibt, ist es sehr schwierig, nun das geeignete herauszusuchen. Dazu bedarf es eingehender empirisch-praktischer Erprobungen in der Schule. Da aber Psychologieunterricht erst 1975/76 eingeführt wurde, können heute noch keine gesicherten Erkenntnisse über unterrichtspraktische Erprobung vorgelegt werden. Selbst die Autoren der ‚Didaktik der Psychologie', LAUCKEN und SCHICK, müssen noch auf zahlreiche Veröffentlichungen in den USA zurückgreifen, um überhaupt einen deutschen Theorieansatz zu entwickeln. Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II steckt bei uns noch in der -bildlich gesprochen- postembryonalen Phase: Zu viele Fragen über Werden und Ziel des Faches sind offen, zu wenig Weggenossen sind noch vorhanden,um dieses Fach auf die Höhe jener Gymnasialfächer zu führen, die ihm eigentlich zukommen müßte.

Da meine Arbeit einerseits ein Anstoß sein soll zur weiteren Erforschung des Phänomens ‚Psychologieunterricht' und gleichzeitig den Versuch dokumentieren soll, in diesem Fach eine eigene, individuelle didaktische Position (die lernzielorientiert, problemorientiert und praxeologisch ist) zu beziehen, kann hier noch nicht ein komplettes Unterrichtsmodell bzw. eine eigene Lernzieltaxonomie vorgestellt werden. Es scheint m.E. aber erfolgversprechend, wenn man in Zukunft der Lernzieltaxonomie von GAGNE Aufmerksamkeit schenken würde, da bei dieser Taxonomie sinnvolle Ansätze zu einer kompakten Lerntheorie einerseits und einer Instruktionstheorie andererseits, mithin eine sinnvolle Strategie zur Ordnung von Unterrichtszielen erkennbar sind. Daran wird in Zukunft zu arbeiten sein, und zwar hinsichtlich der weiteren Formulierung von Lernzielen entsprechend der acht Typen des Lernens (die hierarchisch geordnet sind):

- hinsichtlich der dazu notwendigen methodischen Überlegungen
- hinsichtlich der inhaltlichen Überlegungen
- hinsichtlich der Lernkontrolle

Die Anwendung des Lerntypenmodells von GAGNE auf den Psychologieunterricht dürfte aber eine eigenständige wissenschaftliche Forschungsarbeit ähnlichen Umfangs erbringen. Sie könnte in absehbarer Zeit geleistet werden.

Ich beschränke mich daher unter dem Aspekt der Ordnung von Lernzielen lediglich auf die Beschreibung meiner Strategie zur Ordnung der Lernziele im Rahmen meiner Lernzielsammlung. Zum Schluß möchte ich dann noch an einem Beispiel Wege aufzeigen, wie Psychologieunterricht vorbereitet werden kann.

Die Ordnung der gefundenen oder selbstformulierten Lernziele ist weitgehend abhängig von der Art ihrer Sammlung bzw. Formulierung. Um einer späteren lernmodell-theoretischen Arbeit den Boden zu bereiten (etwa: GAGNE), werden die mit dem Lernziel versehenen Karteikarten nach zwei Kriterien geordnet:

- nach dem Verhaltensaspekt
  Der Verhaltensaspekt wird durch die Verbalphrase ausgedrückt (z.B. ‚sollen beurteilen können')
- nach dem Inhaltsaspekt
  Der Inhaltsaspekt wird durch die Nominalphrase (reduziert auf ein Code-Wort) wiedergegeben.
  (z.B.: ‚Aggressionstheorien', vgl. Abb. 19 + 20)

Somit werden von jedem Lernziel zunächst zwei Karteikarten angefertigt. Dadurch entsteht eine nach Inhalten und Verhalten geordnete Lernzielbank, die jederzeit unter anderen Situationsbedingungen benutzt werden können.

Situation 1: Der Lehrer hat gemäß Richtlinien eine bestimmte Thematik (z.B. ‚Konflikt und Entscheidung') im Unterricht durchzunehmen. Er findet unter Konflikt/Entscheidung eine Fülle von Lernzielen.

Damit kann er feststellen, was im Unterricht erreicht werden kann.

Situation 2: Der Lehrer hat bestimmte Vorstellungen, welche Fähigkeiten im Psychologieunterricht besonders geschult werden müßten (z.B. Urteilsfähigkeit). Er kann unter diesem Aspekt (Verhalten, Verbalphrase) Lernziele finden (und damit Inhalte), mit deren Hilfe sich seine Überlegungen am besten verwirklichen ließen.

Situation 3: Die Lernzielbank enthält eine Lernzielalternative, die zur Auswahl, Analyse und Entscheidung zwingen. Wenn zum Thema ‚Konflikt und Entscheidung' inzwischen ca. 40 Lernziele vorliegen, so heißt das nicht, daß diese alle im Unterricht verwirklicht werden können oder sollten, sondern hier ist Auswahl geboten, die wiederum abhängig ist von Lernsituationen, Inhalt, Lerngruppe, Persönlichkeit des Lehrers, äußeren Lernfaktoren etc ...

Situation 4: Hat einmal ein Lehrer an einer Schule eine solche Lernzielbank eingerichtet, so kann sie immer wieder von nachfolgenden Fachlehrern benutzt werden. Dadurch wird der Prozeß der Lernziel - überprüfung forciert. Prüfungs- und Revisionsvermerke werden gesammelt und führen gegebenenfalls zu Veränderungen bestimmter Lernziele. Die Phase der Curriculum-Revision wird dadurch sehr unterstützt. Andererseits können immer wieder Lernziele benutzt werden, die allgemeine und inhaltliche Gültigkeit aufweisen bzw. beweisen. Die Durchsichtigkeit sogenannter ‚permanent objectives' sowie der Abbau von sozialen Defiziten auf längere Sicht scheint m.E. dadurch eher möglich.

Eine solche Lernzielordnung kann auch andere Qualitäten der Flexibilität aufweisen:

- wie ein Katalog oder wissenschaftlicher Apparat einer Bibliothek speichert sie Lernziele, die für Fachlehrer jederzeit in der Schule zugänglich sein müssen.
- gleichzeitig bietet sie Quellenhinweise
- ebenfalls Aussagen über Lernbereiche
- schließlich Prüfungsvermerke für eine langzeitliche Lernzielforschung.
- Die Anzahl von Lernzielalternativen bietet einen entscheidenden didaktischen Aspekt: Schüler können mit ihrer Hilfe diese Kartei ebenfalls benutzen. Sie können mit ihrer Hilfe zu zielstrebiger Lernzielarbeit (Schüler als Entscheidungsträger) geführt werden. Dadurch erhält Psychologieunterricht einen handlungsorientierten Aspekt, der von der AUTORENGRUPPE PSYCHOLOGIE soweit ausgedehnt werden soll, daß Lernende auch Mitbestimmungsrechte im Unterricht wahrnehmen müssen.[1] Über mögliche Grenzen und gegebenenfalls Chancen werden spätere Experimente Auskunft geben müssen.

1. AUTORENGRUPPE PSYCHOLOGIE: Forschende Unterrichtsplanung, mit Schülern, Curriculumentwicklung für das Fach Psychologie in der Sekundarstufe II, Weinheim 1976

4. „Konflikt und Entscheidung" als Thema für den problemorientierten Psychologieunterricht

4.1 Suche nach einer Unterrichtsstrategie

Die Entscheidung über eine angemessene Unterrichtsstrategie für den Psychologieunterricht fällt angesichts der zahlreichen Angebote an Modellen des organisierten Lernprozesses nicht leicht. In der Psychologie korrelliert ihre Zahl sehr hoch mit den Versuchen zur Systematisierung der Wissenschaft. Synoptische Darstellungen werden zur Zeit immer wieder versucht (AEBLI 1976, LOSER & TERHART 1977 und ATKINSON 1977). Dabei erhebt sich immer wieder die Frage, nach welchen Ordnungsprinzipien die Abfolge der möglichen Lernschritte (Unterrichtsschritte) angelegt werden soll. AEBLI nennt Prinzipien der Diachronie und Sychronie (AEBLI 1976, S. 304 ff), VOGEL spricht von der „Artimulation des Unterrichts" und übernimmt die Modelle von ROTH sowie DREFENSTEDT/NEUNER (VOGEL 1974, ROTH 1970, DREFENSTEDT/NEUNER 1970). ATKINSON (1977) sucht die optimale Unterrichtsstrategie und versucht, durch Sammlung von spezifischen Unterrichtsmodellen zu einer „optimalen Vorgehensweise" und damit „zu einer allgemeinen Theorie des Unterrichts" zu gelangen (ATKINSON 1977, S. 18 ff). Er unterscheidet zwei Arten von Vorgehensweisen, die antwort-intensive und die antwort-sensitive Vorgehensweise. Die Aufforderung, über die Sammlung von Modellen allmählich zu einer allgemeinen Unterrichtstheorie zu gelangen, scheint auf Dauer erfolgversprechend zu sein. So kann im Rahmen dieses Kapitels auch nur ein mögliches Modell für den Ablauf des Psychologieunterrichts zur Diskussion gestellt werden.

Auf der Suche nach einem solchen Modell stehen weitere Ansätze zur Diskussion: Hilfen bietet die Didaktische Analyse von KLAFKI (KLAFKI, 1969) aber auch die Auffassung vom Unterricht als „Entdeckendes Lernen", verschiedener Vertreter der amerikanischen Schulen (AUSUBEL 1974 a, BRUNER 1972, LEINWAND 1972, LIPPITT et al 1969, FENTON 1967). Auch die

Unterrichtsversuche der AUTORENGRUPPE PSYCHOLOGIE zur forschenden Unterrichtsplanung mit Schülern [1] können trotz ihrer politischen Zentrierung erwähnt werden genauso wie die neuen Projekte KLAFKIs [2] zur Handlungsforschung in offenen Curricula.

Ein weiterer Problemkreis, der zur Entwicklung einer Unterrichtsstrategie beitragen könnte, wäre derjenige aus der Sicht des Lehrers, indem man das Lehrerverhalten analysiert und daraus Kriterien für den Lehr- und Lernprozeß extrahiert. Diese Ansätze sind erkennbar bzw. expliziert bei MINSEL et al (1976), GRELL (1976), TAUSCH/TAUSCH (1970) und GAGE (1972)

Weitere Forschungsfragen sind in diesem Zusammenhang auch dem Problem der Optimierung von Lernprozessen gewidmet. Man spricht in dem Kontex der Forschungsproblematik dann von Instruktion [3] anstatt von Unterricht. WEINERT (1977) entwickelt das individualisierende Instruktionsmodell, bestehend aus acht Schritten [4], das auf eine Instruktionsoptimierung abzielt. Dieses Modell scheint m.E. auf den Psychologieunterricht begrenzt anwendbar; interessant dürfte vor allem im Hinblick auf kognitive Lernaspekte die Unterscheidung in Basiscurricula und Differenzierungscurricula sein.[5] Spätere Forschungen im Psychologieunterricht könnten über die Brauchbarkeit weiteren Aufschluß geben. Einschränkend und kritisch sollte jedoch vermerkt werden, daß ein Optimierungsmodell im Sinne des offenen Curriculums im problemorientierten Psychologieunterricht seine Grenzen hat: Hier geht es in erster Linie nicht um „Leistungsoptimierung" (obwohl der Versuch im kognitiven Lernbereich naheliegt) oder „Verhaltensoptimierung" mit dem Ziel, das den jeweiligen Situationen entsprechende optimale

---

1. AUTORENGRUPPE PSYCHOLOGIE: Forschende Unterrichtsplanung mit Schülern, Weinheim 1976
2. KLAFKI, W.: Schulnahe Curriculumentwicklung in Form von Handlungsforschung, in: BRINKMANN, G.(Hrsg.): Offenes Curriculum - Lösung für die Praxis, Kronberg i.Ts, 1975, S. 48 ff
3. vgl. WEINERT, F.E.: Instruktion als Optimierung von Lernprozessen, in: WEINERT et al: Pädagogische Psychologie 2, Frankfurt 1977 S. 797 ff besonders: S. 802-803
4. ebenda, S. 803 ff
5. ebenda, S. 804

Verhalten zu erwerben, sondern schlichtweg um Lebenshilfe, um ein Angebot also, persönliche Probleme und deren Lösung nicht zu meiden, sondern um Stärkung der Tendenz zum analysieren und lösen von Konflikten; schlichtweg geht es um „Ermutigung zum Leben." Instruktionsoptimierung intendiert die stete Individualisierung und Differenzierung innerhalb der Lerngruppe. Diesen Bestrebungen sind jedoch Grenzen rein schulorganisatorischer Art gesetzt: Man wird nie für jeden Schüler e i n e n Lehrer haben. Psychologieunterricht jedoch unterrichtet eine G r u p p e von einigen Schülern, die je spezifisch individuelle Probleme einbringen können, jedoch Lösungen dazu in der G e m e i n s c h a f t finden sollen. Psychologieunterricht will auch zur Gemeinschaftsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Emanzipationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft erziehen.

4.2 Entwicklung des Modells

Es muß daher nun ein Unterrichtsmodell entwickelt werden, das ein „begrenzt individualisierendes Instruktionsmodell" (BJJ) im Sinne des Telloffenen Curriculums sein kann und die im zweiten Teil der Arbeit entwickelten Kriterien der Teiloffenheit, Problemorientiertheit, Schülerzentriertheit und Lernzielorientiertheit erfüllen kann. Dies Modell könnte mehrere Vorteile in sich bergen:

- Die programmierte Instruktion wird eingegrenzt im Sinne eines Gruppenlernprozesses
- Es kann ein besserer pädagogischer Bezug gewährleistet sein
- Die individuelle Unterrichtsplanung des Lehrers ist realisierbar
- Vergleichbarkeit des Stundenergebnisses (Unterrichtsverlauf) mit anderen Stunden ist möglich.
- Organisationsprobleme (Räumlichkeiten, Tischanordnungen, etc....) können besser berücksichtigt werden

- Kleinste Lerngruppen sind auf lange Sicht nicht zu verwirklichen
- Entdeckendes Lernen als methodisches und didaktisches Prinzip kann angewendet werden und damit Möglichkeiten situativ bedingter Planänderung einschließen
- Ein solches Modell kann die Dynamik der Methoden (Methodenalternativen) beinhalten
- Zielsetzung ist hier nicht Optimierung (also letztenendes neuer„Leistungsdruck"und damit Zwang), sondern Zielsetzung ist die Möglichkeit (=Angebotscharakter) freier Entfaltung der Persönlichkeit.

Mit der Eingrenzung des „Individualisierenden Instruktionsmodells" wird man m.E. der Tatsache eher gerecht, die augenblicklich durch WEINERT wie folgt ausgedrückt wird:

> „Zum einen lassen sich didaktische Analysen des Unterrichts nicht auf die Darstellung der lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten reduzieren, und zum anderen müssen auch lernpsychologisch orientierte Bemühungen zur Verbesserung der Unterrichtsmethoden mit einer Vielzahl relevanter Bedingungen rechnen. Lehren stellt in gewisser Hinsicht immer einen Vermittlungsversuch zwischen der Struktur des zu lernenden Gegenstandes und der jeweiligen Struktur des Lernenden bzw. des Lernens dar."[1]

Diese Einschränkungen bewußt in Kauf nehmend, bietet sich in dem hier zu entwickelnden Modell unter dem Aspekt der Überschaubarkeit eines Lehrentwurfs zu einer Unterrichtsstunde, der in der Praxis meist von einem einzelnen Lehrer entworfen wird, die Entwicklung des Lernprozesses nach ROTH in Verbindung mit WEINERT [2], GAGNÉ (Problemlösen) und KLAFKI (Didaktische Analyse) an. Folgende Schritte sind daher bei der Instruktionsplanung zu unternehmen:

1. Analyse der Zielgruppe (Adressatenanalyse)
2. Didaktische Analyse (Struktur des Unterrichtsgegenstandes)

---

1. WEINERT, F.E. (1977) S. 800
2. ebenda, S. 819

3. Lernzielanalysen (Konkretisierung, gegebenenfalls Operationalisierung, Auswahl u. Entscheidung)
4. Analyse der Methoden (Dynamik der Methoden)
5. Skizzierung des Unterrichtsverlaufs (Verlaufsalternativen)
6. Aspekte der Lernzielkontrolle (Erfolgskontrolle)

Hier ist der Versuch unternommen worden, die acht Schritte des „Instruktions-Optimierungs-Modelles" von WEINERT weitestgehend zu berücksichtigen bzw. zu integrieren. So findet man den ersten Schritt (Konkretisierung der Lernziele) hier im dritten wieder, der zweite Schritt (Diagnose relevanter Lernvoraussetzungen bei den Schülern) erfolgt hier in der Adressatenanalyse, Schritt 3 (Abbau von interindividuellen Unterschieden in den Lernvoraussetzungen der Schüler) sollte im Problemorientierten Psychologieunterricht ein alle Planungsschritte durchlaufendes Kriterium sein. Die Analyse der Lernaufgaben (4. Schritt) wird in meinem Modell in Schritt 2 (Didaktische Analyse, Struktur des Unterrichtsgegenstandes) vollzogen. Die Motivierung der Schüler wiederum sollte alle Schritte und Überlegungen (5.Schritt WEINERT) beeinflussen. Steuerung der Lernprozesse (6. Schritt) wird hier in der Analyse der Methoden berücksichtigt bzw. geplant, während die beiden letzten Schritte WEINERTs, „Diagnose der Lernergebnisse" und „Bereitstellung zusätzlicher Lernmöglichkeiten und Lernhilfen" teilweise im ersten Schritt bzw. im 5. (Skizzierung des Unterrichtsverlaufs) und 6. Schritt (Aspekte der Lernzielkontrolle) Berücksichtigung finden. Damit wird das historische Lernschritt-Modell trotz der Kritik WEINERTs [1] in einer abgewandelten Form beibehalten, allerdings in die Erkenntnis, daß eine solche Verlaufsplanung nur eine Leitlinie für den Unterricht sein kann und daher nur „Gerüst-Charakter" trägt

1. WEINERT, F.E. (1977), S. 819

denn Unterricht - und auch Psychologieunterricht -

> „umfaßt eine Vielzahl immer wiederkehrender und sich verändernder Anregungen, Anweisungen, Erklärungen, Hilfen, Übungen, Überprüfungen, Rückmeldungen." [1]

Der erfolgversprechenden Verwendung von „advance organizers" (AUSUBEL) [2] kann in diesem Modell ebenfalls Rechnung getragen werden - wie der Vermittlungsfunktion (WEINERT), die gerade dem Psychologieunterricht zukommt.

4.3 Der Lehrentwurf

Die erste Aufgabe, die sich bei der Planung einer Unterrichtsstunde für den Psychologieunterricht stellt, ist die der Adressatenanalyse. Der Lehrer muß sich zunächst einmal mit der Lerngruppe auseinandersetzen, für die der Unterricht geplant werden soll.

4.31 Analyse der Zielgruppen (Adressatenanalyse)

Die Adressatenanalyse versucht im wesentlichen folgende Problemkreise (Fragen) abzuklären: Sie fragt u.a. nach

- den entwicklungspsychologischen Bedingtheiten der Lerngruppe (Klasse)
- der besonderen psychologisch-soziologischen Situation der Adressaten (Betroffenen)
- den lernpsychologischen Voraussetzungen der Gruppe

4.311 Entwicklungspsychologische Bedingtheiten: Adoleszenz

Die Schüler, mit denen man in der neugestalteten Oberstufe des Gymnasiums (Sekundarstufe II) Psychologieunterricht durchführt, befinden sich in der Adoleszenz und bringen damit eine besondere entwicklungspsychologische Problematik in das Unterrichtsgeschehen ein.

---

1. WEINERT, F.E. (1977), S. 819
2. AUSUBEL, DAVID P.: Die Verwendung von „advance organizers" beim Lernen und Behalten von bedeutungsvollen sprachlichen Material, in: HOFER, M.und WEINERT, F.E. (Hrsg): Päd. Psychologie, Lernen und Instruktion , Reader zum Funk-Kolleg, Frankfurt 1974

Der Begriff Adoleszenz hat überwiegend in der Literatur den älteren Terminus Reifezeit abgelöst. Obwohl REMPLEIN (1967) die Adoleszenz zeitlich fixiert (etwa 16;6 - 2o/21) und HAVIGHURST (1949) sechs Lebensphasen mit Zeiteinteilung determiniert (12-18: Pubertät u. Adoleszenz, 18-35: Frühes Erwachsenenalter), ist es nach SCHRAML (1972) eigentlich nicht möglich, diese Phase der Entwicklung exakt zu datieren.[1] Neuere Versuche der Systematisierung sehen dann auch eine weitere Untergliederung der Adoleszenz: Der von BLOS (1973) dargestellte Psychoanalytische Ansatz unterscheidet 7 Adoleszenzphasen [2], andere sehen auch in ihr Entwicklung als kontinuierlichen Prozeß (OERTER, 1969). Aus der Fülle des umfangreichen Materials (eine Systematisierung wurde von MUUSS[3] unternommen) können hier nur stichwortartig einige wesentliche Aspekte aufgezählt werden, die es bei der Planung einer Unterrichtsstunde für Schüler in dieser Entwicklungsphase zu bedenken gilt: Mehrere Verfasser sehen als wesentlichen Aspekt die Festigung oder Konsolidierung der personalen Selbstverantwortung (Persönlichkeitsfestigung), die durch Identitätsfindung nach der „normativen Krise" (ERIKSON, 1970) gekennzeichnet ist. REMPLEIN bezeichnet die Adoleszenz als Beruhigungsphase (REMPLEIN, 1967, S. 487), die auf die Jugendkrise folgt. Sie ist ferner gekennzeichnet durch „eine Stabilisierung des Neugewonnenen", die „der Festigung der Seelenstruktur" dient (REMPLEIN 1967, S. 489). OERTER unterstreicht den Befreiungsaspekt dieser Zeit: „Er muß sich von der Autorität der Erwachsenen freimachen, wenn er selbst erwachsen werden will."[4] Die häufig in dieser Zeit zu beobachtende Krise der Heranwachsenden ergibt sich aus ihrem Autonomiestreben einerseits

---

1. SCHRAML, W.J.: Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen, Stuttgart 1972, S. 340
2. BLOS, P.: Adoleszenz - Eine psychoanalytische Interpretation, Stuttgart 1973, S. 66 ff
3. MUUSS, R.E.: Adoleszenz. Eine Einführung in die Theorien zur Psychologie des Jugendalters, Stuttgart 1971
4. OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1969(4), S. 81

und der Tatsache, noch nicht als Erwachsene anerkannt zu sein. Diese Zwischenposition wird durch die inzwischen erlangte physiologische Geschlechtsreife und der durch die Situation bedingten Frustrierung der Triebwünsche noch verstärkt. Andererseits: Die Bemühung um persönliche Autonomie führt zu eigenständigen Stellungnahmen gegenüber der sozialen Umwelt, zum Streben nach Selbsterziehung und Selbstverwirklichung." [1] Dieser positive Aspekt dieser Zeit wird jedoch nicht von allen und nicht immer durchlebt. Viele Jugendliche schaffen nicht die Bewältigung der Krisensituation und leben dann in einer verlängerten Adoleszenz.[2] SCHRAML spricht in diesem Zusammenhang von der „Emanzipation der ‚intellektuellen Adoleszenten'" [3] Wie die Adoleszenz letzenendes erfolgreich durchlebt wird, hängt im wesentlichen davon ab, „wie der Jugendliche mit seinem intensiven Triebleben fertig wird und wie in sich gefestigt die Organisation seiner Persönlichkeit ist." [4]

4.312 Die besondere psychologisch-soziologische Situation der Adressaten

Die Adoleszenten haben aufgrund ihrer Entwicklungsphase auch jeweils spezifische Probleme. Solche Probleme können unter anderem durch den „Problemfragebogen für Jugendliche" [5] zu Beginn eines Schuljahres vom Lehrer eruiert werden. Daraus ergeben sich vielfach Ansätze für einen problemorientierten Psychologieunterricht. Die allgemeine Problemlage der Adoleszenten kann auch durch Meinungsumfragen erhellt werden. Allerdings sollte man dabei beachten, daß sozialer Wandel auch neue Problemsituationen schafft und alte gegebenenfalls ausräumt. Wie solche Problemlagen sich wandeln, zeigt ein Vergleich dreier verschiedener Untersuchungen zur Situation

---

1. OERTER, R. (1969), S. 81
2. Eine anschauliche Darstellung der „Jugend im Umbruch" ist MEHNERT gelungen: MEHNERT, K.: Jugend im Zeitbruch - Woher - Wohin?, Stuttgart 1976
3. SCHRAML, W.J. (1972), S. 341
4. BÜHLER, Ch.: Psychologie im Leben unserer Zeit, Stuttgart o.J. S. 270
5. SÜLLWOLD, F.: Problemfragebogen für Jugendliche, Göttingen 1967

Jugendlicher und junger Heranwachsender, die einmal von der Deutschen Shell AG in Zusammenarbeit mit dem EMNID - Institut 1955 und 1965 durchgeführt wurden, sowie eine von mehreren Autoren vorgelegte Analyse „Jugendkundlicher Gegenwartsprobleme", die von OPASCHOWSKI [1] 1970 herausgegeben wurde. An drei Begriffen soll dieser Wandel verdeutlicht werden:

Erstens: Generationskonflikt

RIEDEL weist auf den Wandel des Generationskonflikts hin.[2] Zunächst schien es, als seien in den 5o-er Jahren die Konflikte zwischen Altersgruppen weitgehend abgebaut. Anzeichen der Kooperation waren zu beobachten, der Klassenkampf der aus der ersten Hälfte des Jahrhunderts schien überwunden. Das Verhalten der Adoleszenten wurde durch zunehmende Angepaßtheit gekennzeichnet. Zu Beginn - und im weiteren Verlauf der 60-er Jahre eskalierend - änderte sich dies für die Erwachsenen „beruhigende Bild.": Die Jugend äußerte immer mehr ihre Unzufriedenheit über die bestehenden Verhältnisse (vgl. Seite 102),einige endeten gar in der Sackgasse der Kriminalität. Die Proteste der jungen Generation richtete sich zusehends gegen Institutionen (Familie ⟶ Kommune, Wohngemeinschaft) und Ideologien (Ideologie ⟶ Zerschlagung der Ideologie durch neue Ideologie). Ebenso bildet sich mehr und mehr ein Generationsbewußtsein der Jugendlichen heraus, dem auf der anderen Seite ein Generationszerfall gegenübersteht. [3]

Zweitens: Unsicherheit

Die allgemeine Unsicherheit ist zweifach zu sehen: Auf der einen Seite entwickeln die Älteren eine zunehmende Verhaltensunsicherheit, die durch autoritäres Verhalten kompensiert wird. Die daraus folgende Unsicherheit der Jugend führt dazu, daß diese sich ihre eigenen Verhaltensmuster suchen muß.

---

1. OPASCHOWSKI, H.W.(Hrsg.) Jugendkundliche Gegenwartsproblem, Bad Heilbrunn, 1970
2. RIEDEL, M.: Wandlungen des Generationskonflikts, in: OPASCHOWSKI, H. (1970), S. 7 ff
3. ebenda, S. 15

Drittens: Akzeleration
Die Wachstumsbeschleunigung stellt in dem ganzen Konfliktfeld einen nicht minder zu beachtenden Faktor dar: Physisch erwachsen, psychisch jedoch noch nicht, werden diese Defizite durch Kompensationsversuche (Vandalismus, Rauschgiftkonsum, Krawallfreudigkeit, Alkoholismus) auszugleichen versucht. Die sich daraus ergebende Subkultur der Jugendlichen entwickelt eine Tendenz zum Pluralismus: Die Jugend selbst ist sich Vorbild und gibt das Vorbild der Alten auf.

4.313 Die lernpsychologischen Voraussetzungen der Gruppe

Unter diesen Aspekt fallen aber lernpsychologisch bedeutsame Faktoren, die sich in der jeweiligen Lerngruppe feststellen lassen. Dies kann durch entsprechende diagnostische und lernleistungsbezogene Testverfahren ermittelt werden. Soziogramme helfen ebenfalls, die Bedingungen des Lernens in dieser Gruppe (Klasse) zu erhellen. Wichtig für den problemorientierten Psychologieunterricht ist die Berücksichtigung des Leistungsgefälles. Schwächere Schüler haben gerade in diesem Unterricht die große Chance, sich zu artikulieren und kommunizieren. Sie können genauso soziale und kommunikative Kompetenz erwerben wie die Besten der Klasse, die das auch häufig nötig haben. Psychologieunterricht erhält aus dieser Sicht kompensatorischen Charakter. Das wird ganz deutlich am Thema des „Konfliktes": Die konfliktträchtige Situation des Leistungsdruckes in der Oberstufe erhöht die Emotionalität der Gruppenmitglieder, was sowohl den Unterricht über „Konflikt" beleben als auch gefährden kann." Belebung ist hinsichtlich des Engagements zu erwarten, Gefährdung hinsichtlich kommunikativer Dissonanzen. Eine ausgewogene Unterrichtslenkung, die sowohl wohlwollend als auch bestimmt die Zügel in der Hand hält und hin und wieder auszugleichen versucht, Konflikte aber auch offen ausgehen lassen kann und damit neue Fragen aufwirft, ist das erwünschte Verhaltensmuster des Psychologielehrers.

4.32 Didaktische Analyse (Struktur des Gegenstandes)

"Der nächste Schritt, der nun zu tun ist, befaßt sich mit der Analyse des Unterrichtsthemas (Lerngegenstandes) und soll seine Struktur erhellen. KLAFKI versucht diese Aufgabe durch fünf Hauptfragen zu erfüllen mit dem Ziel, mittels der „didaktischen Analyse" zu untersuchen, „worin der allgemeine Bildungsgehalt des jeweils besonderen Bildungsinhaltes liegt." [1] WEINERT [2] zerlegt die „Analyse von Lernaufgaben" in vier Schritte, wobei er sich auf GAGNÉ stützt.[3] Im folgenden wird versucht, beide Vorgehensweisen miteinander zu verknüpfen, indem der didaktische Kontext analysiert, exemplarisch eine „Hauptfrage" KLAFKIs an den Unterrichtsgegenstand gestellt sowie die höchste Lernstufe GAGNÉs (Problemlösen) dabei berücksichtigen versucht wird.

4.321 Der didaktische Kontext des Unterrichtsgegenstandes

Zwei Modelle psychologischer Konflikttheorien wurden im Verlaufe dieser Arbeit bereits erwähnt, teilweise expliziert, teilweise nur daraufhingewiesen (vgl. Seite 273 ff). „Konflikt und Entscheidung" ist als 6. Unterrichtseinheit im Leistungskurs „Allgemeine Psychologie II: Motivation" des „Curriculums Psychologie" von Nordrhein-Westfalen vorgesehen.[4] Der kognitions-psychologische Aspekt, der dieser Unterrichtseinheit zugemessen wird, und der den Verhaltensaspekt sowie den Gefühlsbereich mit einzubeziehen versucht, wird in „Curriculum Psychologie" wie folgt beschrieben:

---

1. KLAFKI, W. : Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in : ROTH/BLUMENTHAL (1969), S. 10
2. WEINERT, F.E. (1977), S. 81o
3. GAGNE, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1975(4)
4. vgl. KUMI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 30 ff

„Über die methodische Reflexion und Schulung hinaus können die gesicherten Erkenntnisse der psychologischen Forschung den Schülern auch helfen, sich und ihre Mitmenschen besser zu verstehen. Das Wissen um die Bedingungen des eigenen Fühlens und Handelns kann die Fähigkeit zur Selbstkontrolle steigern und zur Vermeidung bzw. Lösung innerer Konflikte beitragen. Auch kann dieses Wissen den Schülern helfen, sich davor zu bewahren, selbst Objekt von Manipulation zu werden." [1]

Drei Schwerpunkte werden in dieser Einheit gesetzt:

1) Konflikt als Folge der Auslösung mehrerer Verhaltenstendenzen von gleicher oder unterschiedlicher individueller Bedeutsamkeit
2) Hauptformen des Konfliktes
3) Möglichkeiten zur experimentellen Analyse des Konflikts [2]

Da es sich um einen Leistungskurs (6 Wochenstunden) handelt, kann je nach unterrichtlicher Situation für jeden Schwerpunkt eine Zeit von 2-4 Stunden angenommen werden. Ich beschränke mich aus formalen und organisatorischen sowie arbeitstechnischen Gründen auf den zweiten Schwerpunkt: „Hauptformen des Konflikts" , für den ich nun eine Unterrichtszeit von 2 Stunden (90Minuten) ansetze. Diesem Unterricht vorausgegangen sind Themen wie

- Was ist Motivation
- Gefühle
- Antriebe, Triebe und Motive
- Motivationale Situationen; die Befriedigung und Frustration von Motiven
- Motivation und Lernen in der verhaltenspsychologischen Lerntheorie

Je nach Stunden- und Lehrerkapazitäten können diese Unterrichtseinheiten geschlossen angeboten werden, so daß für den mir zu beschreibenden Unterricht bestimmte Voraussetzungen berücksichtigt werden können (Grundkenntnisse). Bei der unter-

---

1. KUMI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 30
2. ebenda, S. 32

richtlichen Erarbeitung kann somit exemplarisch vorgegangen werden; dies geschieht am Konfliktmodell, wie es GRAUMANN in Bezugnahme auf die experimentellen Versuche der modernen amerikanischen Psychologie darstellt.[1] Dieses Modell bietet sich deshalb an, da es von experimentellen Befunden ausgeht und daher den psychologischen Gegebenheiten der Adressaten (Kritik - und Distance - Haftigkeit) eher entgegenkommt. Das Thema der Unterrichtsstunde (2 Schulstunden, 90 Minuten) lautet also:

Hauptformen des Konflikts

4.322 „Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Schüler?" [2]

Die Fragen, mit denen man sich hier beschäftigen muß, lassen sich m.E. sehr gut von KLAFKIs „Analyse" des kindlichen Unterrichts auch auf den Adoleszenten - Unterricht anwenden.[3] Die Fragen lassen sich sodann alle leicht im Sinne unseres Themas beantworten: Konflikt und Entscheidung gehören in den unmittelbaren Erlebnisbereich der Schüler. Es hat in der Tat eine offenkundig „lebendige" Stellung im Leben der Gemeinschaft (Gesellschaft), die hier nicht näher präzisiert werden muß. Der Zukunftsaspekt ist eindeutig definierbar und findet Ausdruck in der Qualifikation, welche die Schüler im Rahmen dieses Unterrichts erwerben sollen (vgl. S. 276). Insofern stellt er ein echtes Element einer gründlichen Allgemeinbildung dar. Auf die Erläuterungen in „Curriculum Psychologie" wird in diesem Zusammenhang hingewiesen.[4]

4.323 „Problemlösen" als lernstoffadäquate Lernbedingung.

Zu den „Bedingungen menschlichen Lernens" zählt nach GAGNE als höchste hierarchisch angeordnete Lernart die des Problemlösens.

---

1. GRAUMANN, C.F.(1969), S. 104-110
2. vgl. KLAFKI, W. (1969), S. 17, in etwas abgewandelter Form, bezogen auf die Schüler der Sekundarstufe II.
3. ebenda, S. 17
4. vgl. KUNI NW (Hrsg.): Curriculum Psychologie, S. 30

„GAGNÉ geht davon aus, daß die Wahrscheinlichkeit, mit der ein bestimmtes Lernziel erreicht wird, von der Verfügbarkeit der relevanten Vorkenntnisse und von der Art des Unterrichts abhängt." [1]

Das GAGNÉsche Konzept zum Problemlösen geht von folgenden Prospekten aus:

Erstens: Organisation des Problemlösens

Die Abfolge der Ereignisse wird von GAGNÉ wie folgt dargestellt:

a) Präsentation des Problems
b) Definition des Problems durch den Schüler
c) Schüler formuliert Hypothesen für Lösung
d) Schüler verifiziert Hypothesen
e) Finden derjenigen Hypothese, die Lösung herbeiführt. [2]

Diese Art des „produktiven Problemlösens" bietet sich nahezu als strukturadäquate Lernform für unser Thema an: Bedingungen von Konflikten (Probleme) werden durch eine stoffadäquate Lernmethode (Problemlösen) gelernt! Denn:

„Aus dem Problemlösen geht eine Regel höherer Ordnung hervor, die nur zu einem Teil des individuellen Repertoirs wird. Wenn man erneut auf eine Situation der gleichen Art trifft, wird man sie mit Hilfe der Erinnerung sehr leicht bewältigen und sie nicht mehr als ein ‚Problem' ansehen." [3]

Auch wenn der letzte Satz sehr optimistisch klingt, sollte er oberste Richtschnur des methodischen Vorgehens im Psychologieunterricht sein. Die Bedingungen des Problemlösens werden von GAGNÉ genannt: [4]

1. „Die Lösung des Problems beruht immer auf voraufgehenden Erfahrungen des Lernenden oder - spezifischer - auf dem Erinnern früher erlernter Regeln."
2. Kontiguität der Regeln
3. Rezente Erinnerung der relevanten Regeln
4. Kanalisierung der Denkprozesse von außen (Denkanstöße, Impulse)

---

1. WEINERT, F.E. (1977), S. 811
2. GAGNÉ, R. M. (1975), S. 170
3. ebenda, S. 171-172
4. ebenda, S. 176

Der Lehrer muß ferner bedenken, welche individuellen Unterschiede den Problemlösungsprozeß beeinflussen können.[1] Der Zusammenhang zu unserer Stundenthematik ergibt sich unter anderem auch aus innerer Anteilnahme der Adressaten, die sämtlich ohne Konflikte kaum leben werden, daher also nicht ohne emotionale Bereitschaft argumentieren werden. Das Thema selbst ist genauso konfliktträchtig wie die Betroffenen selbst, so daß einmal mehr seitens des Lehrers Nüchternheit und Behutsamkeit gefordert werden muß.

4.33 Lernzielanalyse

Das Unterrichtsthema „Hauptformen des Konflikts" ist aus problemorientierter Sicht Bestandteil der Unterrichtsreihe. „Der Einzelne in der Gemeinschaft" (vgl. 4. Beispiel, S.385 ff) und steht unter der Leitidee „Konfliktlösungshilfe". Die gesamte Unterrichtsreihe (Konflikt und Entscheidung) soll zu der Qualifikation führen: „Die Schüler werden ausgestattet, die Tatsache des Menschen als eines konfliktträchtigen Wesens anzuerkennen und Wege zur Lösung eigener und fremder Konflikte zu finden." (vgl. S. 386). Im Rahmen dieses Beispiels werden auch Lernziele genannt, aus denen nur die für jede Stunde spezifischen auszuwählen sind(S. 386 ff). Das ist Aufgabe der Lernzielanalyse im Lehrentwurf.

Bei der Lernzielanalyse stütze ich mich auf die Liste von 18 Lernzielen mittleren Abstraktionsniveaus (S. 389) so daß sich folgende Einteilung ergibt:

Thema der Doppelstunde: Hauptformen des Konflikts

Grobziele 1. Stunde:

Die Schüler sollen

1.) wissen, daß Psychoanalyse sich als Konfliktanalyse verstand (LZ 0.4)

2.) wissen, daß die Entwicklung der Persönlichkeit sich in Konflikten vollzieht (FREUD) (LZ 0.6)

---

1. vgl. GAGNE, R.M. (1975) S. 177

Grobziele 2. Stunde:

Die Schüler sollen 3.) das Modell LEWINs kennenlernen (LZ 0.7)

4.) definieren können, was Konflikt im Sinne LEWINs ist (LZ 0.8)

5.) wissen, daß vier Grundformen des Konflikts anzunehmen sind (LZ 0.9)

Begründung für die Entscheidung von Lernzielen:

Zum 1. LZ:

Die Schüler sollen wissen, daß Psychoanalyse sich als Konfliktanalyse verstand.

Dieses Lernziel baut auf die vorausgegangenen Unterrichtsstunden auf und überprüft die in diesen Stunden erworbenen Kenntnisse (vgl. Lernziele 0.1 - 0.3, S. 389). Ferner werden erste Kenntnisse über die Psychoanalyse verlangt. Hierzu genügen m.E. zunächst lexikalische Informationen, die die Schüler z.B. in Form von Hausaufgaben (Quellenstudium) oder arbeitsteiligen Gruppenarbeiten erworben haben können. Wichtig ist nunmehr, daß die Verknüpfung der Begriffe „Psychoanalyse" und „Konfliktanalyse" vollzogen wird. Wenn die Schüler mit eigenen Worten begründen können, warum sich Psychoanalyse als Konfliktanalyse verstand, ist dieses Lernziel erreicht. Operationalisierte Feinziele sind ableitbar und bleiben dem Fachlehrer überlassen.

Zum 2. LZ:

Die Schüler sollen wissen, daß die Entwicklung der Persönlichkeit sich in Konflikten vollzieht

Dieses Lernziel ist unmittelbar mit dem vorhergehenden verbunden: Die Regeln (Kenntnisse) werden inhaltlich miteinander verknüpft. Die Begriffe „Versagung", „Libidinöser Impuls", „Es - Ich - Über - Ich" und (als Wiederholung) „starkes - schwaches Motiv" müssen gelernt, diskriminiert und zu Regeln verknüpft werden, um später (in einer anderen Stunde) einen Konfliktfall analysieren zu können.

Die Erreichung dieses Lernziels hängt im wesentlichen davon ab, ob durch früheren Unterricht schon Vorkenntnisse über FREUD und die Psychoanalyse vermittelt wurden.

Zum 3. LZ:

Die Schüler sollen das Modell von LEWINs kennenlernen

Die Vorstellung des LEWINschen Konfliktmodells soll in exemplarischer Absicht so anschaulich wie möglich geschehen. Dazu wird notwendig sein, etwas über Aufforderungscharakter zu wissen (vgl. LZ 0.14, S. 389) und Valenzen erklären zu können (LZ 0.15, S. 389). Auf dieser Basis kann nur durch Lehrervortrag oder andere Methoden (unter zu Hilfenahme audiovisueller Methoden) der Unterrichtsgegenstand dargeboten werden: Das Modell der „Feldkräfte" ist - auch aufgrund des naturwissenschaftlichen Unterrichts - leicht einsehbar und verstehbar. Der von MILLER hinzugefügte 4. Konflikttypus unterstreicht die Vielfältigkeit der Konflikte (Konfliktsituationen). Er könnte Überprüfungsfunktion im Lernprozeß haben, indem die Schüler die Theorie LEWINs auf einen vielschichtigen Konfliktfall anwenden! Operationalisierte Feinziele sind sehr leicht ableitbar.

Zum 4. LZ:

Die Schüler sollen definieren können, was Konflikt im Sinne LEWINs ist

Auch das vierte Lernziel ist als Überprüfung der Transferleistung gedacht: Aus dem erreichten LZ 3 ergibt sich als Folge die Definition von LEWIN [1], der Konflikt versteht „als eine Situation, in der Kräfte von entgegengesetzter Richtung und etwa gleicher Stärke auf die Person einwirken." Das Lernziel gilt als erreicht, wenn die Schüler diese Definition aus 5 verschiedenen Konflikt-Definitionen als die LEWINschen identifizieren können.

1. zit. nach GRAUMANN, C.F. (1969), S. 105

Zum 5. LZ:

Die Schüler sollen wissen, daß vier Grundformen des Konfliktes anzunehmen sind.

Dieses Grobziel ist sehr leicht operationalisierbar (4 Feinziele entsprechend der 4 Grundformen des Konfliktes; vgl. LZe 0.10-0.13, S. 389) und kann in Form einer schriftlichen Aufgabe überprüft werden. Seine Erarbeitung kann sehr anschaulich nach den Darstellungen in GRAUMANN (1969, S. 105) erfolgen. Das Lernziel eignet sich gut zur Überprüfung des Endverhaltens: Das Ziel gilt als erreicht, wenn von den 4 Modellen mindestens drei richtig dargestellt und erklärt worden sind.

4.34 Analyse der Methoden (Die Dynamik der Methoden)

4.341 Bei der Analyse der in den beiden Unterrichtsstunden in Anwendung kommenden Methoden gehe ich von meinem zusammen mit LEHMANN entworfenen Modell der „Methode als einem zeitunabhängigen, variablen System" aus, das wie folgt beschrieben werden kann: Viele Lehrer legen sich bezüglich ihrer Methoden häufig fest: „Man hat seine Methode!"

Diesen Sachverhalt stellt A.O. SCHORB folgendermaßen dar: „Sie (=Methoden) sind Zwangsverbände von Theoretischen Vorschriften und Einsichten. ... Der einzelne Lehrer konnte sie unverzüglich anwenden und brauchte nicht mehr dahinterzufragen." [1] Methoden laufen also Gefahr, „einzurosten." Worin liegt aber das Wesen der Methode? Zwar folgert Schorb:

> „Der große Nachteil der festgelegten Methoden ist ihre Starre, ihre Nichtanpaßbarkeit an die wechselnden menschlichen und sachlichen Bedingungen des Unterrichts und besonders ihre Unzulänglichkeit für die Erfordernisse der verschiedenen Unterrichtsstoffe." [2],

doch muß man ihm widersprechen, wenn man Methode nicht als „starren Zwangsverband" - einmal angewendet in der Form „vorgemacht und nachgemacht" bedeutet:

---

1. SCHORB, A.O.: 160 Stichworte zum Unterricht, Bochum o.J., S. 11
2. ebenda

das ist nun immer so - verstehen will, sondern als dynamischen Prozeß, der als ein zeitunabhängiges, variables System aufgefaßt wird.
H. ROTH stellt an die Methoden des Unterrichts die Bedingung, daß sie Beziehungen schaffen müssen zwischen Lehrern, Unterrichtsgegenstand, Schülern und den Zielen (Unterrichts-, Lernziele).[1] Damit rückt er die Methode (hier noch verstanden als relativ feste Verfahrensweise, die sich im Laufe der Lehrtätigkeit ausgeprägt und eingeschliffen hat) in das Spannungsfeld von Lehrer - Gegenstand - Schüler - Ziel. Diese wiederum sind interdependent. Der Lehrer beeinflußt sowohl Gegenstand, Ziel und Lernenden. Ebenso sind Ziele abhängig von Lehrern, Gegenständen und Schülern. Es lassen sich viele Kombinationen dieser Interdependenzen aufzeigen.

4.342 Unter dem methoden-dynamischen Aspekt müssen nun noch Aussagen zu der geplanten Unterrichtsstunde gemacht werden: Dynamik der Methode zeigt sich unter anderem an dem Angebot der Methoden-Alternativen (Methodenvielfalt). Wenn man die dialektischen Prinzipien der „Anschauung", „Lebensnähe" und „Problemorientiertheit" berücksichtigt, so bieten sich eine Fülle von Methoden, von denen einige hier aufgezählt werden sollen:

Erstens: Erarbeitende Lehrformen

Dazu zählen alle Methoden, die eine gewisse selbständige Aktivität verlangen. Sie steigern die Motivation und versprechen daher mehr Erfolg. Sie bieten sich für alle jene Stoffgebiete an, bei denen es im Unterricht um das Erfassen von Strukturen, das Übertragen von Ergebnissen auf andere Bereiche (Transfer) und auf soziales Lernen (Gruppenlernen) ankommt. Sie stützen und fördern die Fähigkeiten des Mitarbeitens, Mitdenkens und Mitmachens. Läßt man bei PANIBRATZEWA den ideologisch - einseitigen Hintergrund unberücksichtigt, so findet man dort eine

1. ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1970 (12.), S. 109

sehr brauchbare Methodik sowie methodische Hinweise für den Psychologieunterricht.[1] Beobachtung und Experimente der Schüler können hier genauso berücksichtigt werden, wie das Lehrgespräch, Diskussionsformen (Rundgespräch, Diskussion, Podiumsdiskussion, Debatte), Gruppenselbstarbeit (Berücksichtigung gruppendynamischer Prozesse), aber auch das Selbst(Quellen) - Studium der Schüler, Microteaching, Teamteaching, Expertenbefragung und Rundgespräch. Besonders der Selbst- und Fremdbeobachtung kommt als einer spezifischen Methode der Psychologie zentrale Bedeutung zu. PANIBRATZEWA führt einen umfangreichen Katalog von Beobachtungsaufgaben an.[2]

Zweitens: Darstellende und vortragende Lehrformen

> „Unter den im Psychologieunterricht angewandten didaktischen Prinzipien kommt dem der Anschaulichkeit eine besondere Bedeutung zu. Diesem Prinzip liegen bestimmte Beziehungen zwischen dem Sensorischen und dem Logischen im Erkenntnisprozeß zugrunde."[3]

Eine in diesem Sinne wichtige Methode ist das

Demonstrationsexperiment:

> „Die im Psychologieunterricht durchgeführten Versuche unterscheiden sich grundsätzlich von wissenschaftlichen Experimenten, ... Sie verfolgen nicht das Ziel, psychische Erscheinungen zu untersuchen. Mit ihrer Hilfe sollen vielmehr die theoretischen Erkenntnisse veranschaulicht werden."[4]

Auf die weiteren Vorteile solcher Demonstrationsexperimente wird durch PANIBRATZEWA hingewiesen.[5] Auch das Schülerreferat und der Lehrervortrag haben unter den darstellenden Lehrformen Bedeutung. Sie zählen zur Grundform 1: Erzählen und Referieren nach REBLI.[6]

---

1. PANIBRATZEWA, S.M.: Methodik des Psychologieunterrichts, Psychologische Beiträge, Heft 18, Berlin (O) 1977, 2. Aufl. Das Buch ist zwar für Studenten geschrieben worden, dürfte aber auch auf die gymnasiale Oberstufe übertragbar sein.
2. ebenda, S. 18-27
3. ebenda, S. 14
4. ebenda, S. 15
5. ebenda, S. 16 ff
6. REBLI, H. (1976), S. 19

Sie dienen der reinen Information nebst Anregung zum Nachdenken. Vortrag, Referat und Kurzvortrag werden für die Wissensvermittlung verwandt.
Der Einsatz von Medien (Filme, Dia-Positive, Bilder, Skizzen ...) im Psychologieunterricht steht genauso außer Frage wie die Verwendung der Unterrichts-Mitschau-Anlage (UMS): Bei der Aufzeichnung von Experimenten, Beobachtungen, Rollenspielen und Diskussion leistet sie Schülern (Selbstbeobachtung, Lernzielkontrolle) und Lehrern (Selbstbeobachtung, Fremdbeobachtung, Methodik, Unterrichtsverlauf, Lernzielkontrolle) wertvolle und unerläßliche Hilfe.
Aus der Vielfalt der sich gerade für den problemorientierten Psychologieunterricht anbietenden Methoden muß der Lehrer für jede Unterrichtsstunde die ihm adäquat erscheinende auswählen, so daß er auf diesem Wege zur Verlaufsplanung gelangt. Dabei müssen immer auch organisatorische Aspekte (Klassenraum, Sitzordnung, Klassenstärke ...) berücksichtigt werden.

Im folgenden Abschnitt wird eine von vielen möglichen Verlaufsplanungen zum Unterrichtsthema vorgestellt, die sich in der Praxis des Verfassers bewährt hat. Das bedeutet nicht, daß es zu diesen Lernzielen und zu diesem Thema nicht viele Alternativvorschläge geben kann. Die Planung wird daher nur unter dem Aspekt der Anschaulichkeit vorgestellt, ohne Anspruch auf Generalisierbarkeit zu erheben.

4.35 Unterrichtsverlaufsplanung (Doppelstunde) zum Thema „Hauptformen des Konflikts"

STD	LERNZIELE (GROBZIELE)	VERHALTEN (METHODEN) LEHRER	VERHALTEN (METHODEN) SCHÜLER	METHODEN - ALTERNATIVEN	DID.- METHOD. KOMMENTAR
	Die Schüler sollen ...				
1.	wissen, daß Psychoanalyse sich als Konfliktanalyse verstand.	L. bietet TEXT mit „advanced organizers" (ANKERBEGRIFFE) an.	Sch. arbeiten mit dem Text	(A1,1) Hausaufgabe aus vorhergehender Stunde: Informationen über S. FREUD (A1,2) Schüler tragen Vorkenntnisse zusammen.	
		L. Impuls zum Gespräch			
2.	wissen, daß die Entwicklung der Persönlichkeit sich in Konflikten vollzieht (FREUD)	L. Vortrag über wesentliche Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung.	Sch. diskutieren über Text	→	Lernkontrolle
				(A2,1) Kurzvortrag über Leben und Werk S. FREUDS (Sch.)	
				(A2,2) Quellenstudium	Lernkontrolle durch schriftliche Hausaufgabe
			Sch. berichten über selbst erlebte Konflikt	(A2,3) Einzelarbeit: „Konflikt im Laufe der Entwicklung"	
3.	das Modell LEWINS kennenlernen		Sch: Referat über das Konfliktmodell von LEWIN.	(A2,4) Schüler arbeiten Lehrbuchtext durch (A3,1) Lehrervortrag	NOVAK et al(Hrsg.): Psychologie 1(1976) S. 185 - 187
			Sch: Diskussion, Fragen a. d. Referenten	(A3,2) Arbeitsteilige Gruppenarbeit	ANSCHAUUNGSMEDIEN (TAGESLICHTPROJEKTOR)
		L. Filmvorführung: „Gruppenkonflikte" (19 Minuten)		(A3,3) Rollenspiel	FT 767 (FWU)
			Sch: Reaktion, Fragen z. Diskussion stellen		

ZUSAMMENFASSUNG

In seinem Bericht „Zur Lage der Psychologie" (1970) weist GRAUMANN auf die Diskrepanz, „die oft phantastische Differenz zwischen Erlaß und Ausführungen, Forderung und Verwirklichung", hin.[1] Danach führt er als Negativbeispiele für das Auseinanderklaffen von Sein und Sollen in Forschung und Lehre die Problematik der ‚Diplompädagogen' und der Frage ‚Psychologie für Ärzte' an. In diesem Zusammenhang hätte auch ein Hinweis auf die Situation des Psychologieunterrichts (der damals kurz vor der Einführung stand) gepaßt. Auch hier konnte in der folgenden Zeit eine divergierende Entwicklung beobachtet werden; allerdings scheint sie - bezogen auf das Schulfach Psychologie - ein historisches Phänomen von einiger Kontinuität zu sein. Das konnte im ersten Teil dieser Arbeit im Rahmen des historischen Abrisses nachgewiesen werden. Eine einheitliche Strategie zur Etablierung des Schulfaches Psychologie scheiterte bisher an zu vielen Widerständen, so daß selbst in Reformzeiten die Meinungen pro und contra Psychologie bis in die heutige Zeit sehr unterschiedlich sind.

Auf den häufig herangezogenen Vergleich zur amerikanischen Forschung und der damit verbundenen ausführlichen Diskussion mußte hier aus thematischen, räumlichen und zeitlichen Gründen verzichtet werden, obwohl dort die Entwicklung des Faches sehr viel weiter fortgeschritten ist, da es seit Bestehen des amerikanischen College nicht nur auf dem Lehrplan steht, sondern auch systematisch als Unterrichtsfach mit dem Schwerpunkt „Vermittlungsprobleme" erforscht wird.[2]

---

1. GRAUMANN, C.F.: Zur Lage der Psychologie, in: REINERT, G. (Hrsg.): Bericht über den 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Kiel 1970, Göttingen 1973, S. 19 ff, op.cit. S. 33
2. MACLEOD, R.: Über die Vermittlung der Psychologie, in: LAUCKEN, U./SCHICK, A. (1977), S. 178 ff

SCHICK (1977) weist auf das umfangreiche Schrifttum hin.[1] Hier ist in Zukunft im Zuge einer systematischen Forschung in Deutschland einiges aufzuarbeiten. Vor allem die Quellen zur geschichtlichen Entwicklung des Unterrichtsfaches dürften noch ergiebiger sein. Der Schwierigkeit der historischen Gegebenheit, das Anliegen des Psychologieunterrichts in der Geschichte des Philosophieunterrichts transparent zu machen, muß dabei Rechnung getragen werden. Weiters dürfte ein interkultureller Vergleich (Psychologieunterricht in Schweden, Österreich, Frankreich, DDR, Sowjetunion, USA) eine Vielzahl historisch, didaktisch und methodisch relevanter Ergebnisse liefern. Der geschichtliche Abriß hat gezeigt, daß sich in Zukunft die Entwicklung des neuen Faches stabilisieren muß, um gymnasialfähig zu bleiben. Das Fundament dazu muß eine breit angelegte, institutionalisierte Unterrichtsforschung „Psychologie" zusammentragen.

Ein Ansatz zu solcher Unterrichtsforschung sollte die hier vorgelegte Arbeit sein: Im didaktischen Teil wird ein Curriculum - Konzept entwickelt, das als Vermittlungsvorschlag zwischen den Polen „Offenes Curriculum" und „Geschlossenes Curriculum" unter dem Aspekt der schulrelevanten Praktikabilität zu verstehen ist. Die Konkretisierung im Lernzielbereich führte dann zur Theorie des problemorientierten Psychologieunterrichts, der schüler- und lernzielorientiert ist. So verstandener Psychologieunterricht soll Lebenshilfe nebst sachlicher Information bieten. Diese These konnte durch erste eindeutige empirische Befunde (Befragung Pädagogikstudenten) und mehrere Erfahrungsberichte belegt werden. Als weiterführende Forschungsproblematik ergibt sich aus diesen Ansätzen die Notwendigkeit der Untersuchung von Erwartungshaltungen und Einstellungen zum Psychologieunterricht der Schüler und Lehrer auf breiter, hinreichend verläßlicher Basis. In diesem Zuge kann die Problematik „Psychologie als Pflichtfach für Schüler und Studenten" einer

---

1. LAUCKEN, U./SCHICK, A. (1977), S. 188 ff

definitiven Entscheidung zugeführt werden.

Ein zur Zeit wohl kaum zu überschauendes Forschungsfeld bietet die Lernzielsammlung als Teil der Unterrichtsplanung. Ihm wurde der dritte Teil gewidmet unter dem Aspekt konkreter Lernzielarbeit im Psychologieunterricht. Es wurde ein Katalog möglicher und dem Verfasser verfügbarer Lernzielquellen erarbeitet. Diese Arbeit bedarf ständiger Fortschreibung. Dazu sollte die Psychologie (Pädagogische Psychologie, Lernpsychologie, Entwicklungspsychologie, Klinische Psychologie) systematisch auf „hidden aims" (verborgene Lernziele) hin untersucht werden. Ein Systematisierungsmodell hierfür wurde vorgestellt und an praktischen Beispielen verifiziert. Hier öffnen sich weitere Forschungsperspektiven: Die Auswahlkriterien für Quellen und Verfahren bei der Lernzielsammlung bedürfen weiterer Verbesserung und ständiger praktischer Überprüfung; das trifft ebenso auf die Auswahlkriterien für Entscheidungsträger bei der Auswahl von Lernzielen zu. Vielversprechend dürften weiters solche Unterrichtsmodelle sein, die einen Weg zur Verwirklichung der Lerntheorie von GAGNÉ suchen. Unterrichtsmodelle sollten daher gesammelt und ausgetauscht werden. Es liegt an der Initiative der Fachlehrer bzw. engagierten Pädagogen, diesen Informationsfluß zu inszenieren. Dies kann einerseits über die „Sektion Ausbildung in Psychologie" im BDP geschehen, sollte aber auch durch Initiativen der Lehrer erfolgen. Der Lehrerfortbildung fiele in diesem Rahmen eine wichtige Bedeutung und Aufgabe zu.

Alle Initiativen, Bemühungen und Ansätze laufen jedoch Gefahr, zu verpuffen, wenn nicht bald an allen mit der Lehrerausbildung befaßten Hochschulen Studiengänge für das Unterrichtsfach Psychologie (Fachlehrer Psychologie Sekundarstufe II) eingerichtet werden. Solche Maßnahmen sind notwendig, um in Zukunft den Bedarf an qualifizierten Fachlehrern für den Schuldienst bereitstellen zu können. Im Zuge dieser Maßnahmen sind dann aber auch Fachseminare an den Bezirksseminaren für die zweite Phase der Lehrerausbildung (Referendarzeit) unerläßlich. Nur aus dem Zusammenwirken der vier Fak-

toren „Didaktische und methodische wissenschaftliche Forschung", „Lehrerfortbildung", „Fachseminare" und „Studiengang" kann der Aufwind des neuen Faches „Psychologieunterricht an der Sekundarstufe II" voll ausgenutzt werden, denn „auch in der BRD erfreut sich der Unterricht in Psychologie an der Sekundarstufe II zunehmender Beliebtheit; ... Ungeachtet der ministeriellen Abwehrversuche wird sich in wenigen Jahren u.E. Psychologie zu einem der begehrtesten Schulfächer entwickelt haben." [1] Die hier vorgelegte Arbeit möchte einen Teil zu dieser positiven Entwicklung beitragen, denn die Notwendigkeit des Faches ist heute unbestreitbar.

1. LAUCKEN, U./ SCHICK, A.(1977), S. 201

ANHANG

LITERATURVERZEICHNIS

ACHTENHAGEN, F.: Möglichkeiten und Grenzen einer Taxonomie von Lernzielen, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule Wiesbaden 1969, Heft 4

ACHTENHAGEN, F.: Taxonomie von Lernzielen, in: ROHRACH, H. (1971,III)

ACHTENHAGEN, F./MENCK,P.: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung, in: ACHTENHAGEN,F./ MEYER, H.L. (1971)

ACHTENHAGEN, F./MEYER, H.L. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München 1971

ACKERMANN, P. (Hrsg.): Curriculumrevision im sozialwissenschaftlichen Bereich der Schule - Beiträge und Materialien zur Diskussion in der Bundesrepublik, Stuttgart 1973

ADLER, A.: Über den nervösen Charakter, Frankfurt 1975

ADLER, A.: Praxis und Theorie der Individualpsychologie, Frankfurt 1974

AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens - Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage, Stuttgart 1976, 9. Aufl.

AICHHORN, A.: Verwahrloste Jugend, Stuttgart 1957, 4. Aufl.

ALLESCH, J.,von: Die Stellung der Psychologie zu den Natur- und Geisteswissenschaften, in: Psychologische Rundschau, Göttingen 1949

AMMER, C. et al : Veränderung von Schülerverhalten, München 1976

ARBEITSGRUPPE METHODENLEHRE: Didaktik sozialwissenschaftlicher Methodenlehre, Weinheim 1977

ARNOLD/EYSENCK/MEILI et al: Lexikon der Psychologie Bd I,1 - III,2 Freiburg 1976

ATKINSON, R.C.: Elemente einer Theorie des Unterrichts, in: LAUCKEN, U./SCHICK,A. (1977)

AUSUBEL, D.P.: Die Verwendung von „advance organizers" beim Lernen und Behalten von bedeutungsvollem sprachlichen Material (1974 b) in: HOFER,M./WEINERT, F.E. (1974)

AUSUBEL, D.P.: Psychologie des Unterrichts, Band 1 + 2 (1974,a) Weinheim 1974, 2. Aufl.

AUTORENGRUPPE PSYCHOLOGIE: Forschende Unterrichtsplanung mit Schülern, Weinheim 1976

BALLAUF, Th.: Philosophieunterricht in der Höheren Schule, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, Meisenheim Heft 10/ 1956, S. 41 ff

BARTH, P.: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, Leipzig 1916, 2. Aufl.

BATTEGAY, R.: Der Mensch in der Gruppe, Bern 1967

BAUER/SCHAUMANN/SEIFERT: Gesamthochschule - auch ein pädagogisches Problem? in: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1976, Heft 3, S. 427 ff

BAUERSFELD, H. (Hrsg.): DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1976, 1. Aufl.

BECKER/HALLER/STUDENRAUCH/WILKENDING: Das Curriculum, München 1975, 2. Auflage

BEERS, C.W.: Eine Seele, die sich wiederfand, Basel 1941

BETTSCHART, W. (Hrsg.)/MENG, H.(Hrsg.)/STERN, E. (Hrsg.) : Seelische Gesundheit - Erhaltung - Erziehung - Verantwortung Bern 1959

BINDER - vgl. ZOLL u. BINDER 1966

BLÄTTNER, F. : Das Gymnasium, Heidelberg 1960, 8. Aufl.

BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969

BLANKERTZ, H.: Curriculumforschung - Strategien, Strukturen, Konstruktionen, Essen 1971, 2. Auflage

BLOOM,B.S. (Hrsg.): Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, New York 1956

BLOS, P.: Adoleszenz, Stuttgart 1973

BORN, W.: Von der ‚bildungstheoretischen Didaktik' zu einem ‚kritisch-konstruktiven' Bildungsbegriff? in: Schwarz auf Weiß, Dortmund 1977, Heft 1, S. 1 ff

BORNEMANN, E.: Die Aufgaben der praktischen Psychologie in Deutschland, in: Psychologische Rundschau, Göttingen 1949/50, S. 156 ff

BRAHN/ DEUCHLER/ SCHEIBNER (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene, Leipzig 1910, XI. Jg.

BREDE, G.: Die Neugestaltung des schwedischen Schulwesens, in: Die höhere Schule 9/1965 Düsseldorf 1965, S. 194 ff

BREDE, G.: Abitur abschaffen - und was dann? in: Die höhere Schule 11/72, Düsseldorf 1972, S. 263 ff

BRINKMANN, G. (Hrsg.): Offenes Curriculum - Lösung für die Praxis, Kronberg/Ts 1975

BRUNER, J.S.: The Prozess of Education, Cambridge/Mass. 1960

BRUNER, J.S.: Toward a Theory of Instruction, Cambridge.Mass 1966

BRUNER, J.S.: Der Prozeß der Erziehung, Berlin/Düsseldorf 1970

BRUNER, J.S.: Entdeckendes Lernen, in: HOLTMANN, A. (Hrsg) (1972)

BRUNER, J.S.: Entwurf einer Unterrichtsstunde, Berlin 1974

BUDDE, G.: Die Pädagogik der preußischen höheren Knabenschulen, Langensalza 1910, 2 Bde.

BÜHLER, Ch.: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem, Göttingen 1959

BÜHLER, Ch.: Psychologie im Leben unserer Zeit, Stuttgart o.J.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: Bildungsgesamtplan Stuttgart 1973

BURGER, R.: Das humane Gymnasium - Zur Hygiene und Psychohygiene der höheren Schule, Freiburg 1964

CHIOUT, H.: Zu Problemen der Schule und Bildungspolitik in anderen Ländern, in: Westermann Pädagogische Beiträge 3/74, Braunschweig 1974

CLOETTA, B.: Einstellungsänderung durch die Hochschule, Stuttgart 1975, 1. Aufl.

COULIN, M.: Der curriculare Lehrplan für das Fach Psychologie an den Versuchsschulen mit Kollegstufe in Bayern, in: Die höhere Schule, Problematik und Diskussion, II/1974, Düsseldorf 1974

COX, C.R./UNKS, N.S.: A Selected And Annoted Bibliography of Studies Concerning the Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain, Pittsburgh 1967

CROW, L.D./CROW,A.: Adolescent development and adjustment, New York, 1965, 2. Aufl.

DEDERICH, W.: Die Stuttgarter Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister und ihre Wirkungen in den Studienseminaren, in: Die Höhere Schule, 2/1964, S. 29 ff

DEUCHLER, et al: Zeitschrift für .... (siehe BRAHN)

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission 3 in: ROBINSOHN, S.B. /THOMAS, H. (1968)

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen, Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 1970

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung Heft 1: Reform der Sekundarstufe II, in: Psychologische Rundschau 1974/1, Göttingen 1974

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung, Bonn 1974

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Spiel und Kommunikation in der Sekundarstufe II - Beiträge zu Fragen eines kreativen, ästhetischen und sozialen Lernens, Stuttgart 1974, 1. Auflage

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: BAUERSFELD, H.(Hrsg.) - Curriculum - Entwicklung - Bildungsrat/Bildungskommission, Stuttgart 1976, 1. Aufl.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PSYCHOLOGIE: Stellungnahme des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Psychologie zur Entwicklung des Schulfaches Psychologie in der Sekundarstufe II in: Psychologische Rundschau 1975/2. Göttingen 1975

DICHANZ,H./NOHRMANN, K.: Unterrichtsvorbereitung, Stuttgart 1976

DÖBERT, R./NUNNER-WINKLER, G. : Adoleszenzkrise und Identitätsbildung, Frankfurt 1975

DOLCH, J.: Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1965, 2. Aufl.

DREFENSTEDT, E./NEUNER, G.: Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung, Berlin (O), 1970, 2. Aufl.

DREVER, J./FRÖHLICH, W.D.: dtv-Wörterbuch zur Psychologie, München 1969, 2. Aufl.

EBEL, R.L.: Die Beziehung zwischen Test und pädagogischen Zielen, in: INGENKAMP, K. u. MARSOLEK T.(Hrsg) (1968)

EBNER, Fr.: Auflösung des Gymnasiums? in: Die höhere Schule 3/73 Düsseldorf 1973, S. 55

ECKENSBERGER, L.H./ECKENSBERGER, U.S.: Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken 1972 Bd. 1+2, Göttingen 1974

EDELSTEIN, W. : Sozialwissenschaftliches Curriculum für die Schule: Eine dezentrale Entwicklungsinitiative, in: ACKERMANN (Hrsg.) (1973)

EIGENMANN, J.: Sequenzen im Curriculum, Weinheim 1975

EINSIEDLER, W.: Lehrstrategien und Lernerfolg, Weinheim 1976

EYSENCK, H,-J.: Die Zukunft der Psychologie, München 1976

FABER, W. (Hrsg.) Pädagogische Kontroversen 2, München 1975

FAULSTICH, P. : Career-Education-Berufsvorbereitung in den USA - ein Modell, in: Gerbaulet et al (Hrsg.) Gesamtschule 2/77, (1977)

FEDERN,P/MENG, H.: Die Psychohygiene - Grundlagen und Ziele, Bern 1949

FEGER, H. et al (Hrsg. von K.INGENKAMP): Strategien der Unterrichtsforschung, Weinheim 1973

FEGER, H.: Zur Lage der Psychologie, in: Psych. Rundschau, 1/77, Göttingen 1977

FENTON, E.: The New Sozial Studies, New York, 1967, vgl. HOLTMANN, A. (1972)

FESTINGER, L.: A Theory of cognitive dissonance, Evanston 1957

FEY, E.: PHILOSOPHIE-Unterricht im Gymnasium in: Lexikon der Pädagogik, Bd III, S. 304

FLÄMIG, J.: Psychologie als Unterrichtsfach, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. III, Freiburg 1971

FITTERLING, D.: Geschichte und gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht in : ACKERMANN, (Hrsg.)(1973)

FLANDERS, N.A.: Analyzing Teaching Behavior, Massachusetts 1970

FLECHSIG, K.H. et al: Ein erfahrungswissenschaftlich-entscheidungstheoretischer Ansatz einer Theorie der Curriculumentwicklung, Konstanz 1970

FLEMING, C.M.: Adolescence. Its social psychology, London 1967, 3. Aufl.

FLITNER, W. : Hochschulreife und Gymnasium - Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, Heidelberg 1959

FLITNER, W.: „Die gymnasiale Oberstufe", Heidelberg 1961

FRANKL, V.E.: Das Leiden am sinnlosen Leben - Psychotherapie für heute - , Freiburg 1977

FRIEDMANN, A.: Psychohygiene, in: ARNOLD/EYSENCK/MEILI/ et al (Hrsg.): Lexikon der Psychologie Bd III/1, Freiburg 1976

GAGE, N.L.: Teacher Effectiveness and Teacher Education, Palo Alto 1972

GAGE, N.L.:Paradigmen für die Erforschung des Lehrens, in: WEINERT, F.E. (Hrsg.) (1972)

GAGNE, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1975, 4. Auflage

GANM, H.-J.: Curriculum, in: Verein der Mitarbeiter von päd. extra (Hrs.) (1974)

GARLICHS/HETPCKE/MESSNER/RUMPF: Didaktik offener Curricula, Weinheim 1976, 2. Auflage

GEISSLER, G.: Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung, Weinheim 1952

GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens,Weinheim 1976, 5. Aufl.

GRAUMANN, C.F.: Motivation, Heidelberg 1969

GRAUMANN, C.F.: Zur Lage der Psychologie, in: REINERT, G. (1973), S. 19 ff

GRAUMANN/HECKHAUSEN/HOFER et al(Hrsg.): Pädagogische Psychologie 1, Frankfurt 1975

HARTLEY u.HARTLEY: Die Grundlagen der Sozialpsychologie, Berlin 1955

HAVIGHURST, R.J.: Adolescent character and personality, London 1949

HEBB, D.O.: Einführung in die moderne Psychologie, Weinheim/ Basel 1975

HEHLMANN, W.: Wörterbuch der Psychologie, Stuttgart 1965, 4. Aufl.

HEHLMANN, W.: Geschichte der Psychologie, Stuttgart 1967, 2. Aufl.

HEHLMANN, W.: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1967, 8.Aufl.

HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W.: Unterricht - Analyse u. Planung, Hannover 1970, 5. Aufl.

HEINTZ, P.: Soziale Vorurteile, Köln 1957

HELDMANN, W.: Warum Bildungsplanung?, in: Die höhere Schule 9/1966, Düsseldorf 1966, S. 129

HETTWER, H.(Hrsg.): Lehr- und Bildungspläne 1921-1974, Bad Heilbrunn 1976

HILLEBRAND, M.J.: Zur Lage der Pädagog. Psychologie in: Pädagogische Rundschau 2. Jg. 1948,hrsg. von ANTZ, J./ BERGMANN, B./PETERS, J.

HOBERG, G.(Hrsg).: Lernzielorientierter Unterricht, Heidelberg 1976

HOFER, M./ WEINERT, F.E. (Hrsg): Pädagogische Psychologie 2 Lernen und Instruktion - Reader zum Funk-Kolleg, Frankfurt 1974

HOFSTÄTTER, P.: Gruppendynamik, Hamburg 1970

HOLTMANN, A. (Hrsg.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen 1972

HOLZAPFEL, H.: -Philosophie u. politische Bildung an den höheren Schulen - Beiträge zur Gymnasialpädagogik, Düsseldorf 1960

HOLZAPFEL, H.: Vier Abmachungen der Länder der Bundesrepublik auf dem Gebiet des Schulwesens: „Düsseldorfer Abkommen", „Hamburger Abkommen", „Saarbrücker Rahmenvereinbarung" und „Berliner Richtlinien und Empfehlungen" in : ULSHÖFER (1967), S. 128 ff

HÜLSHOFF, R. (Hrsg.): Pädagogik/Unterricht, Ratingen 1974

HUBER, B. Psychologie auf der Sekundarstufe II, in: Allgemeiner Schulanzeiger, Freiburg 1974, 8/1974

HUHSE, K.: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung - Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England - Berlin 1968

HUNGER, E.: Gymnasialbildung ohne Philosophie? in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1965, 4/1965, S. 74 ff

HURLOCK, E.B.: Adolescent development, New York 1973, 4. Aufl.

IRLE, M.: Bericht über den 26. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Tübingen 1968 - Göttingen 1969

KEIL, W.: Psychologie in: Lexikon der Pädagogik, Bd. III (ROMBACH, H. 1971, III)

KEIL, W.: Psychologie des Unterrichts, München 1977

KIRCHGRABER, K.: Psychologie in der Schule, in: Psychologie heute, 6/74, Weinheim 1974, S. 60

KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1967

KLAFKI, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: ROTH, H./BLUMENTHAL, A.(Hrsg.): Auswahl - grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift: Die deutsche Schule, Hannover 1969, 10. Aufl. S. 5 ff

KLAFKI, W. et al: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 1, Frankfurt/M., 1970

KLAFKI, W.: Schulnahe Curriculumentwicklung in Form von Handlungsforschung, in: BRINKMANN, G.(Hrsg., 1975)

KLAUSMEIER, H.J./RIPPLE, R.E.: Moderne Unterrichtspsychologie Bd. 1-4, München 1975

KLEBER, W.E.: Abriß der Entwicklungspsychologie, Weinheim 1974

KLEIN, H.: Bildung in der DDR - Grundlagen, Entwicklungen, Probleme, Hamburg 1974

KNAB, D.: Lehrplan, Curriculum, in: ROMBACH, H. (1971)

KOCH, Hr.: Strategien und Probleme der Curriculumentwicklung in der DDR, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 10/72, Braunschweig 1972

KOCHAN/ADER/BAUER/HENZE (Hrsg.): Sprache und Sprechen - Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Sekundarstufe I, Lehrer - band, Hannover 1972

KÖNIG, E. u. RIEDEL, H.: Unterrichtsplanung als Konstruktion, Weinheim 1970

KRATHWOHL, D.R./BLOOM, B.S/MASSIA, B.B. (Hrsg.): Taxonomy of Educational Objectives Handbook II, Affective Domain, New York 1964

KRAUSS, W.: Psychologie in der Schule - fächerübergreigend, in: Die Höhere Schule, Problematik + Diskussion III/1972 Düsseldorf 1972

KREITMAIR, K.: Ein halbes Jahrhundert Schulreform, in: Die Bayrische Schule, München 1954, Nr. 1/2, S. 1

KROH, O.: Vom Auftrag der Psychologie in der Krise der Gegenwart, in: Psychologische Rundschau, Göttingen 1955, VI. Jg. S. 29 ff

KROHNE, H.W. (Hrsg.): Fortschritte der Pädagogischen Psychologie München 1975

KULTUSMINISTER NW (Hrsg.): Curriculum Gymnasiale Oberstufe, Psychologie, Heft 23 der Reihe „Schulreform NW, Sekundarstufe II - Arbeitsmaterialien und Berichte, Düsseldorf o.J. S. 7

KULTUSMINISTER NW, (Hrsg.): Begriffe und Definitionen zur Reform der Sekundarstufe II, Heft 30 der Reihe: Schulreform NW, Sekundarstufe II - Arbeitsmaterialien und Berichte -, Oberhausen 1973, S. 37

KULTUSMINISTER NW,: Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und der Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes NW 2/1973. Bek. d.Kultusministers v. 17.1.73, Düsseldorf 1973, S. 62 ff

LANDGREBE, L.: Zur Gestaltung des Philosophieunterrichts an der höheren Schule, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, Meisenheim 10/1956, S. 568 ff

LAUCKEN, U./SCHICK, A. (Hrsg): Didaktik der Psychologie, Stuttgart 1977

LAURIEN, H.R.: Autoritäres Gymnasium: in: Die höhere Schule, 12/67, Düsseldorf 1967, S. 256

LAY, W.A.: Reform des Psychologieunterrichts, verdeutlicht an Schülerarbeiten, Gotha 1914

LEHMANN, J.: Simulations- und Planspiel in der Schule, Bad Heilbrunn 1977

LEHMANN, R.: Lehrbuch der philosophischen Propädentik, Berlin 1911, 3. Auflage.

LEHR, U.: Psychologie des Alterns, Stuttgart 1974, 2. Aufl.

LEHR, U.: Die Alten sind anders als wir sie sehen, in: Bild der Wissenschaft 8/1976, Stuttgart 1976, S. 63

LEINWAND, G.: Kritische Überlegungen zum entdeckenden Lernen in den Sozialstudies, in: HOLTMANN, A.(1972)

LENNERT, R. : Die Kritik an der Saarbrücker Rahmenvereinbarung, in: Zeitschrift für Pädagogik, hrsg.von F.BLÄTTNER, Weinheim 1962, 8/1962, S. 305 ff

MACLEOD, R.: Über die Vermittlung der Psychologie, in: LAUCKEN, U./SCHICK, A (1977)

LEON, A. : Psychologie der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1977

LEUCHTENBERGER, G.: Die Philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen. Ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte, Berlin 1893

LEWIN, K.: A dynamic theory of personality, New York 1935

LICHTENSTEIN, E.: Vom Schicksal der Philosophischen Propädeutik, in: Pädagogische Rundschau, 1964, Heft 8, S. 715-716, Wuppertal 1964

LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse, Weinheim 1963, 3.Aufl.

LIETH, E, von der : Gedanken zur Umgestaltung der Oberstufe - Kritische Anmerkungen zu einem Aufsatz H. v.HENTIGs, in: Die höhere Schule 9/66, Düsseldorf 1966, S. 220

LIETH, E. von der: Problematik und Diskussion II 1972, in: Die höhere Schule 4/72, Düsseldorf 1972, S. 9

LIETH,E., von der: 30 Jahre NEUE SAMMLUNG - ein Glückwunsch und eine Hoffnung, in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1975, 10/75, S. 350

LIPPITT/FOX/SCHAIBLE: Social Science Laboratory Units Grades 4, 5 and 6. Chicago 1969, vgl. HOLTMANN, A. (1972)

LOSER, Fr.:/TERHART, E. (Hrsg.): Theorien des Lehrers, Stuttgart, 1977

LÜCKERT, H.R.: Konfliktpsychologie, München 1965, 5. Aufl.

LYSAUGHT,J.P./ WILLIAMS, C.M.: Einführung in die Unterrichtsprogrammierung, München/Wien 1967

MAGER, R.F.: Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1972, 2.Aufl.

MEHNERT, Kl.: Jugend im Zeitbruch - Woher - Wohin? Stuttgart 1976

MEMMERT, W.: Didaktik in Grafiken und Tabellen, Bad Heilbrunn 1977

MENCK,P./THOMA,G.: Unterrichtsmethode - Intuition, Reflexion, Organisation, München 1972

MENG, H.: siehe FEDERN, P.(1949)

MERTON, R.: Die Eigendynamik gesellschaftlicher Voraussagen, in: TOPITSCH, E.(1967)

MESSERSCHMIDT, F.: Rahmenplan in: ROMBACH et al (1971)

MESSNER, R.: Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik 16, Heft 6/1970, Weinheim 1970

MESSNER, R.: Didaktische Planung und Handlungsfähigkeit der Schüler, in: GARLICHS et al: (1976)

METZGER, W/ADLER, A.: in: ARNOLD et al (1976, I1)

MEVES, Chr.: Unser Leben muß anders werden - Glück durch seelische Gesundheit, Freiburg 1976

MEYER, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1974, 2. Aufl.

MINISTER FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG: Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministers und des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes NW 2/1973 - Bekanntmachungen des Kultusministers v. 17.1.73, Düsseldorf 1973, S. 62 ff

MINSEL, W.R./KAATZ, S./MINSEL, B.: Lehrverhalten 1: Unterrichtsziele, Selbstkontrolle, Lenkung, München 1976

MITSCHERLICH, A.: Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft - Ideen zur Sozialpsychologie, München 1963

MÖLLER, Chr.: Technik der Lernplanung, Weinheim 1969

MÖLLER, Chr.: (Hrsg.) Praxis der Lernplanung, Weinheim 1974

MOLLENHAUER, Kl.: Einführung in die Sozialpädagogik, Weinheim 1964

MORENO, J.L.: Psychodrama, Beacon 1956, 2.Aufl.

MOSER, H.: Technik der Lernplanung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1971

MÜLLER, H.: Rassen und Völker im Denken der Jugend, Stuttgart 1967

MÜLLER-WOLF, H.M.:u. CLASSEN-BAUER, I.: Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland - Eine empirische Analyse der Haupttendenzen und gegenwärtigen Probleme, in: WPB, Braunschweig

NUUSS, R.E.: Adoleszenz - Eine Einführung in die Theorien zur Psychologie des Jugendalters, Stuttgart 1971

NEDER, H. (Hrsg.): Entdeckendes Lernen, Weinheim 1973

NEUNER, G.: Stand und Probleme der Arbeit an den präzisierten und neuen Lehrplänen, in: Pädagogische Forschung 7/1966, Berlin(O) 1966

NIPKOW, K.E.: Die Saarbrücker Oberstufenreform, in: Pädagogische Rundschau 18/1964, S. 21, Wuppertal 1964

NIPKOW, K.E.: Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart, Gegenstandsfeld und Theoriebegriff, in: Zeitschrift für Pädagogik Heft 4/1968, Weinheim 1968

NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1963, 6. Aufl.

NOELKER/SCHOENFELDT: Phasen der Curriculumentwicklung, in: Westermann Pädagogische Beiträge, Heft 9, S. 461 f, Braunschweig 1971

NOLTING, H.P.: Psychologie in der Schule - Vorschläge und Bedenken eines Psychologen, in: Die höhere Schule, Problematik und Diskussion IV/1972, S. 26, Düsseldorf 1972

ÖGREN, G./OPITZ, K.(Hrsg): Das Erziehungswesen in Skandinavien und seine Reformen, Bericht über eine Tagung v. 30.5.-1.6.67 Unesco Institut für Pädagogik, Hamburg 1968, S. 9 ff

OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1969, 4. Aufl.

OERTER, R.: Zur Rolle der Entwicklungspsychologie, in: Psych. Rundschau 1/77, Göttingen 1977

OPASCHOWSKI, H.W. (Hrsg.) Jugendkundliche Gegenwartsprobleme, Bad Heilbrunn 1970

ORRING, J.: Das schwedische Schulwesen, in: ÖGREN, G./OPITZ, K. (1968)

PANIBRATZEWA, S.M.: Methodik des Psychologieunterrichts, Berlin (O) 1977, 2.Aufl.

PAULSEN, Fr.: Geschichte des Gelehrtenunterichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Leipzig 1919, 3. Aufl.

PFISTER-AMMENDE, M. (Hrsg.): Die Psychohygiene 1949

PFISTER-AMMENDE, M.: Geistige Hygiene - Forschung und Praxis, Basel 1955

PLOETZ, K.: Hauptdaten der Weltgeschichte, Würzburg 1963, 29.Aufl.

POTTHOFF, W.: Erfolgskontrolle, Ravensburg 1975, 2. Aufl.

POTTHOFF, W.: Curriculum - Entwicklung - Modelle und Strategien Workshop Schulpädagogik, Materialien, Ravensburg 1975, 3.Aufl.

PRIESEMANN, G.: Außerschulische Einflüsse auf die Pädagogik der BRD in der Zeit von 1945-1975, in: Die höhere Schule 9/1975, S. 301, Düsseldorf 1975

PÜLLEN, K.: Die Problematik des Philosophieunterrichts an höheren Schulen (Ein Beitrag zum Verhältnis von Philosophie und Bildung, Düsseldorf, o.J.

PÜLLEN, K.: Die Problematik des Philosophieunterrichts an höheren Schulen, Düsseldorf 1958

PÜLLEN, K.: Philosophische Grundbildung und die Neuordnung der Oberstufe des Gymnasiums (1) + (2), in: Die höhere Schule 15/1962 S. 23 ff (2/1962) und S.45ff (3/1962) Düsseldorf

PÜLLEN, K.: Erfahrungen mit dem Wahlpflichtfach Philosophie, in: Die höhere Schule, Düsseldorf 4/1965, S. 77 ff

RADNER, R.: Mathematical Specification of Goals for Decision Problems, in: SHELLY, I.M.II/BRYANG, L.(1964)

RAMECKERS, R. /WERTENBROCH, W.: Verhaltensänderung bei Schülern, Freiburg

RASPER, O.: Philosophieunterricht an der höheren Schule, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 28/1952, Münster, 1952, S. 285 ff

RAUSCH, A.: Philosophische Propädeutik, in: Handbuch für Lehrer höherer Schulen , Leipzig 1906

REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1967, 9. Aufl.

REBLE, A.(Hrsg.): Geschichte der Pädagogik - Dokumentationsband I, Stuttgart 1971, 1.Aufl.

REBLE, A.(Hrsg.): Geschichte der Pädagogik, Dokumentationsband II, Stuttgart 1971, 1. Aufl.

RECH, W.: Die Lehrerrolle im offenen Curriculum. Eine Analyse des Humanities Curriculum Project, in: Westermann Pädagogische Beiträge, Heft 11/75, Braunschweig 1975

REINERT, G.(Hrsg.): Bericht über den 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Kiel 1970, Göttingen 1973

RETTINGER, J.: Philosophische Grundbildung und Kybernetik, in: Die höhere Schule, 12/1964, S. 255 ff, Düsseldorf 1964

REMPLEIN, H.: Aufgaben und Probleme der Psychologie in der Gegenwart, Salzburg 1956

REMPLEIN, H.: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München 1967, 15. Aufl.

RICHERT, H.: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, Berlin 1927, 7. Aufl.

RIEDEL, M.: Wandlungen des Generationskonflikts, in: OPASCHOWSKI, H.(1970)

RITZ-FRÖHLICH, G.: Verbale Interaktionsstrategien im Unterricht Impuls - Denkanstoß - Frage, Ravensburg 1976, 5.Aufl.

ROBINSOHN, S.B./THOMAS, H./DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission 3: „Differenzierung im Sekundarschulwesen, Stuttgart 1968

ROBINSOHN, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1975, 5. Aufl.

ROGERS, C.R.: Client - Centered - Therapy, Boston 1965

ROHRACHER, H.: Einführung in die Psychologie, Wien 1965, 9.Aufl.

ROMBACH, H.(Hrsg.): Lexikon der Pädagogik,Bd.I, Freiburg 1970

ROMBACH, H.(Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd II, Freiburg 1970

ROMBACH, H.(Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd III, Freiburg 1971

ROMBACH, H.(Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd IV, Freiburg 1971

ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lebens und Lernens, Hannover 1970, 12. Aufl.

RÜLCKER, T.: Die Bildungsidee und das Gymnasium der Gegenwart, in: Die höhere Schule 5/1963, S. 93, Düsseldorf 1963

RUPPRECHT, H./BECKMANN, H.-K./ v.CUBE, F./SCHULZ, W: Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover 1976

SADER, M./LODDE, B.C./WEINGARTEN,A. KEIL-SPECHT, H.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht, München 1973, 3. Aufl.

SCHALLER, J./SCHÄFER, K.H.(Hrsg.): Repertorien zum Hochschulstudium Reihe Pädagogik, Bd 5: Bildung und Kultur - Ein Repertorium moderner Bildungstheorien I, Hamburg 1968, S. 172

SCHEIBNER et al: Zeitschrift für ... siehe BRAHN

SCHENDA, R.: Das Elend der alten Leute. Informationen zur Sozialgerontologie für die Jüngeren, Düsseldorf 1972

SCHENK-DANZINGER, L.: Entwicklungspsychologie, Wien 1974, 8.Aufl.

SCHEUERL, H.: Probleme der Hochschulreife. Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1958-1960 - Tutzinger Gespräche I-III, S. 155-157, Heidelberg 1962

SCHEUERL, H.: Die zyklische Basis der Hochschulreife, Die Meinung der Westdeutschen Rektorenkonferenz zum fachgebundenen Abitur, in: ULSHÖFER (1966), Reihe IV

SCHMACK, E.: Unterrichtsanalytik, Kastellaun 1976

SCHMID, M.: Das Gymnasium hat eine Zukunft, in: Die höhere Schule 7/73, S. 174, Düsseldorf 1973

SCHMIDKUNZ, H.:Philosophische Propädeutik in neuester Sicht

SCHMIDT, A./FLÖSSNER, W/SEEGER, H.: Theorie: Oberstufe, Braunschweig 1977

SCHNEIDER, A.: Einführung in die Philosophie, Paderborn 1934, 2.Aufl.

SCHORB, A.O.: 160 Stichworte zum Unterricht, Bochum, o.J. S. 11

SCHÖRKEN, R. (Hrsg.): Curriculum Politik, Opladen 1974,

SCHOLZ, G.: Der Lehrplan als Teil des Curriculum - Zu einem Schulversuch in Nordrhein - Westfalen in: Allgemeiner Schulanzeiger, 3/72, S. 122 ff, Freiburg 1972

SCHRANL, W.J.: Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen, Stuttgart 1972

SCHULVERWALTUNGSAMT der Stadt WITTEN Stadtbildstelle (Hrsg.): Verzeichnis: Filmkopien, Tonbildreihen, Tonbänder, Witten 1976

SCHULZ, W.: Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe, in: RUPRECHT et al (1972)

SCHULZ, W.: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik, Antworten auf Fragen der Schriftleitung (1967) und Nachwort zur Diskussion (1973) zuletzt in: FABER, W. (1975)

SCHULTZ, J.H.: Seelische Krankenbehandlung, Stuttgart 1952

SCHUWERACK, W.: Philosophie in der Schule, Tagesbericht in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 27/1951, S. 225-287, Münster 1951

SHELL, Jugendwerk der DEUTSCHEN SHELL: Jugend zwischen 15 und 24 - Zweite Untersuchung zur Situation der Deutschen Jugend im Bundesgebiet, Bielefeld 1955

SHELL, Jugendwerk der DEUTSCHEN SHELL: Jugend - Bildung und Freizeit - Dritte Untersuchung zur Situation der Deutschen Jugend im Bundesgebiet, Bielefeld 1966

SHELLY,I.M.II/BRYANG, L.:(Hrsg.): Human Judgements and Optimality, New York 1964

SIGNER, R.: Verhaltenstraining für Lehrer, Weinheim/Basel 1977

STACH, R.(Hrsg.): Grundfragen des Lehrens und Lernens, Ratingen 1974

STEGER, G.: Psychologie mit Volksschülern (Pflege der Aufmerksamkeit) in: Die Bayerische Schule, 4.Jg. S. 53 ff, München 1951

STEGMÜLLER, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie Bd I S. 391-394, Berlin 1969

STONES, E.: Psychologie des Lernens und Lehrens, Weinheim 1973

STRZELEWICZ, W.: Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen 1965

STUCKMANN, E.: Zur Reform der gymnasialen Oberstufe - Versuche einer Analyse der Materialien aus ‚Reform der Sekundarstufe II, in: Die höhere Schule 9/71, S. 217, Düsseldorf 1971

SÜLLWOLD, F.: Problemfragebogen für Jugendliche, Göttingen 1967

TACK, W.H.: Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Regensburg 1976, Band 1+2, Göttingen 1977

TAUSCH, R./TAUSCH,A.M.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1970 5. Aufl.

THOMA, G.: Zur Entwicklung und Funktion eines „didaktischen Strukturgitters" für den politischen Unterricht , in: BLANKERTZ, H. (1971)

THOMAE, H.(Hrsg.): Entwicklungspsychologie Bd III des Handbuches der Psychologie, Göttingen 1959, 2.Aufl.

THOMAS,H./ROBINSOHN,S.B./DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten ... „Differenzierung im Sekundarschulwesen," Stuttgart 1968

TOPITSCH, E.: Logik der Sozialwissenschaften, Köln/Berlin 1967

TRAHER, M.: Allgemeine Psychohygiene, Basel 1960

TÜTKEN, H.: Literaturbericht zum Thema: Praxisnahe Curriculumentwicklung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 10, S. 576, Braunschweig 1975

TÜTKEN, H.: Curriculumentwicklung - Probleme mit der Praxis, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 10, S. 528, Braunschweig 1975

ULSHÖFER, R.: - Der Gymnasialunterricht - Unterricht, Erziehung, und Auslese in der Höheren Schule, Stuttgart 1960 Eröffnungsheft

ULSHÖFER, R.: dto, Reihe II, Heft 1 1962, Stuttgart 1962

ULSHÖFER, R.: dto, Reihe II, Heft 3 1963, Stuttgart 1963

ULSHÖFER, R.: dto, Reihe II, Heft 4 1963, Stuttgart 1963

ULSHÖFER, R.: dto, Reihe III, Heft 3 1965, Stuttgart 1965

ULSHÖFER, R.: Der Gymnasialunterricht - Beiträge zur Gymnasialpädagogik - Reihe IV - Heft 1 1966 „Sozialwissenschaften und Schule", Stuttgart 1966

ULSHÖFER, R.: dto, Reihe IV, Heft 2 1966 , Stuttgart 1966

ULSHÖFER, R.: dto, Reihe III,Heft 6 1966, Stuttgart 1966

ULSHÖFER, R.: Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945 - Dokumente und Kommentare - mit Beiträgen von W.G. ASSMANN, FLEITNER,W. HILKER, Fr., HOLZAPFEL, H., LANGEMANN, E. - Heidelberg 1967

ULSHÖFER, R./REBEL KH.: Gymnasium und Sozialwissenschaften - Wege zur Demokratisierung der Schule - Heidelberg 1968

VANSELOW, H.V.: Ein Pflichtstudium in Psychologie?, in: Die höhere Schule, Düsseldorf 1964

VESTER, Fr.: „Phänomen Streß" , Stuttgart 1976

VOGEL, A.: Artikulation des Unterrichts, Verlaufsstrukturen und didaktische Funktion, Ravensburg 1974, 3. Aufl.

WAGNER, J.: Die heutige Auffassung von den Aufgaben des Philosophieunterrichts (Eine zusammenfassende Darstellung) in: Die höhere Schule, 12/1963, S. 27 ff, Düsseldorf 1963

WEINERT, F.E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Köln, 1972, 7. Aufl.

WEINERT, F.E.(Hrsg.): Instruktionen als Optimierung von Lernprozessen, in: Pädagogische Psychologie 2, Frankfurt 1977

WEIZSÄCKER, V.von: Fälle und Probleme, Stuttgart 1947

WEIZSÄCKER, V.von: Der kranke Mensch, Stuttgart 1951

WEIZSÄCKER, V.von: Natur und Geist - Erinnerungen eines Arztes - Göttingen 1955, 2.Aufl.

WENZL, Al.: Der Philosophieunterricht an den höheren Schulen Deutschlands, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2/1956, S. 82 ff , S'-Gravenhage

WUNDT, W.: Logik und Psychologie, in: BRAHN et al (1910)

ZOLL u.BINDER: Die soziale Gruppe, Frankfurt/M 1966

VEREINBARUNG ZWISCHEN DEN MITGLIEDERN DES

- PRIVATEN ARBEITSKREISES -

Jedem unterzeichnenden Mitglied des Privaten Arbeitskreises ist es unwiderruflich gestattet, die jeweils gemeinsam entwickelten oder erarbeiteten Konzepte oder Modelle eigenständig, aber mit qualifiziertem Hinweis auf die jeweils anderen Mitglieder des Privaten Ar - beitskreises, literarisch zu verwenden.

(Dipl.Päd. U. KITTLER) (Dipl.[illegible]m. K.-J. JOERGES)

(Dipl.Päd. D. LEHMANN)

4600 DORTMUND, den 1. Juli 1977

L E B E N S L A U F U N D B I L D U N G S G A N G

13.05.1949	Geboren als 2. Kind des Bürovorstehers H. Kittler, Mutter: E. Kittler, geb. Brieke, aufgewachsen mit Schwester Doris (geb. 21.09.1944) in Dortmund-Berghofen, Fuchsweg 1
01.04.1955	Einschulung in die 1. Klasse Volksschule Berghofen
01.04.1959	Aufnahmeprüfung und Übergang in die Sexta des Friedrich-Bährens-Gymnasiums, Schwerte/Ruhr
03.07.1967	Reifeprüfung, Erlangung der Hochschulreife am Friedrich-Bährens-Gymnasium, Schwerte/Ruhr
01.10.1967	Aufnahme des Studiums der Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abt. Dortmund
07.11.1967	Dort Erste Staatsprüfung für das Lehramt an der Grund- und Hauptschule an der PH Ruhr, Abt. Dortmund (Fächer: Psychologie, Pädagogik, ev. Religionslehre, Deutsch und Erdkunde)
01.12.1970	Vorbereitungsdienst am Bezirksseminar f.d. Lehr - amt an Grund- und Hauptschulen, Wanne-Eickel
30.11.1971	Ende des Vorbereitungsdienstes, weiterhin Fachlehrer an der Hauptschule
24.01.1972	Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an der Grundq- und Hauptschule
01.03.1972	Ernennung zum Volksschullehrer z.A., als Lehrer tätig an der Hauptschule Löh, Schalksmühle, Lüdenscheid. Nebenberuflich Fortsetzung des Studiums mit dem Ziel Diplompädagoge. Mentorentätigkeit in der Hauptschule bis 1.4.74
01.07.1972	Beginn der Diplom-Arbeit
06.07.1973	Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft (mit den Fächern: Psychologie, Pädagogik, Pädagogik der Schule, Didaktik der Deutschen Sprache u. Literatur)
09.07.1973	Diplompädagoge
19.10.1973	Beendigung der Probezeit, Einweisung in eine Planstelle NW, Hauptschule Löh, Schalksmühle.
01.04.1974	Einberufung zum Grundwehrdienst in der Bundeswehr
15.05.1974	Versetzung zur Gruppe Fachlehrer, Truppendienstliche Fachschule der Luftwaffe, Iserlohn, ausbildend tätig im Lehrgang „Methodik der Ausbildung"
30.06.1975	Ende des Grundwehrdienstes
01.07.1975	Wiederaufnahme des Schuldienstes in der Hauptschule in der Stadt Lüdenscheid
12.07.1975	Eheschließung mit der Lehrerin Ursula Erger
31.01.1976	Ausscheiden aus dem Schuldienst des Landes NW
01.02.1976	Wissenschaftlicher Assistent (m.d.V.b.) im Fach Psychologie, FB III, PH Dortmund
12.10.1977	Antrag auf Zulassung zum Promotionsverfahren
13.01.1978	Erfolgreicher Abschluß der Promotion(Prädikat:s.c.l.
01.02.1978	Ernennung zum Wissenschaftlichen Assistenten als Beamter auf Widerruf

Koffler-Druck · Schwanenstraße 30 · 4600 Dortmund 1 · Ruf 52 30 34